

# Pour une clinique groupale du travail enseignant

Claudine Blanchard-Laville

## Un peu d'histoire

Le vocable « analyse des pratiques professionnelles » est devenu au cours du temps une sorte de boîte de Pandore. C'est pour tenter de mettre un peu d'ordre dans la prolifération d'activités regroupées sous cette expression que nous avons entrepris en 1996, avec Dominique Fablet et à l'instigation de Jacky Beillerot, un travail éditorial autour de cette question.

C'est ainsi que, pour réaliser en 1996 un ouvrage consacré à cette question, nous avons sollicité un certain nombre d'animateurs de groupes de notre connaissance, en leur demandant d'écrire un texte où ils/elles préciseraient leur modèle théorique de référence ainsi que leur technique d'animation de ces groupes. La demande a été adressée à des professionnels relevant de divers champs, comme ceux de l'enseignement, du travail social, de l'animation et de l'entreprise, dans lesquels nous savions que se pratiquait ce mode de travail. Le nombre d'auteurs souhaitant participer à cette aventure éditoriale (Fablet, 2010) a été tel, et aussi la nécessité de faire toujours plus de distinctions entre les pratiques d'animation évoquées, que nous en sommes venus à réaliser progressivement toute une série d'ouvrages<sup>1</sup>.

1. Voir la bibliographie.

En ce qui me concerne, lorsque l'on me demande de décliner de manière générique une définition de cette activité, je continue de me référer à celle que nous avons alors proposée : « une *activité de formation*, organisée dans un cadre institué de formation professionnelle, initiale ou continue et concernant des professionnels qui exercent des métiers (formateurs, enseignants, travailleurs sociaux, psychologues, thérapeutes, médecins, responsables de ressources humaines...) ou des fonctions comportant des *dimensions relationnelles* importantes dans des champs diversifiés (de l'éducation, du social, de l'entreprise...); induisant des dispositifs dans lesquels les sujets sont invités à *s'impliquer dans l'analyse*, c'est-à-dire à *travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques* et/ou à l'amélioration des techniques professionnelles; et conduisant à une *élaboration en situation interindividuelle*, le plus souvent groupale, qui s'inscrit dans une certaine durée et nécessite la *présence d'un animateur*, en général professionnel lui-même dans le domaine des pratiques analysées, garant du dispositif en lien avec des références théoriques affirmées »

(Blanchard-Laville et Fablet, 1996).

Lorsqu'il s'était agi pour moi de construire ma pratique d'animation de tels groupes (à l'intention d'enseignants ou de formateurs d'enseignants), je m'étais principalement référée au travail de Michael Balint, comme je le rappelle dans un article co-écrit avec Gérard Pestre (2001), avec lequel j'ai eu l'occasion d'animer un certain nombre de ces groupes. J'ai fait part de cette expérience qui remonte à une vingtaine d'années dans nombre de publications et ce, bien avant que le vocable d'analyse des pratiques soit devenu « à la mode » (Blanchard-Laville, 1983, 1992).

### **Le dispositif conçu par M. Balint**

Rappelons le dispositif conçu par Michael Balint dans les années cinquante.

Michael Balint (1960, 1982), psychanalyste hongrois, exilé à Londres, et sa femme Enid Balint ont constitué des groupes de formation, à l'intention de médecins généralistes se donnant pour but d'explorer les implications psychologiques inhérentes à la relation médecin-malade. M. Balint est parti de l'hypothèse que le médecin dans sa relation au malade a besoin de se forger une attitude psychothérapeutique, ce qui ne veut pas dire du tout abandonner son état de médecin pour devenir psychothérapeute, mais pouvoir entendre et comprendre les enjeux de la demande du patient et trouver les moyens, pour lui-même, d'adopter une attitude propice face à cette demande, attitude qui permette au patient de ne pas s'enliser dans la répétition d'une demande toujours insatisfaite.

Dans ce but, M. Balint a conçu un style de travail qui relève à la fois de la recherche et de la formation, utilisant pour cela une structure de groupe à effectif restreint (8 à 10 participants). Le groupe se réunit à intervalles réguliers, pour un temps déterminé à l'avance, en présence d'un analyste qui occupe la position de « leader », c'est le vocable choisi par M. Balint pour désigner le responsable animateur du groupe. Les médecins profitent de ces réunions pour exposer au groupe des cas rencontrés dans leur pratique médicale quotidienne, des cas qui leur posent question.

À travers ces récits, apparaît assez rapidement la diversité des façons de pratiquer la médecine d'un participant à l'autre : pour le médecin rapporteur du cas, il s'agit de prendre conscience, à partir de ce qui lui est renvoyé par les autres participants du groupe ou par le leader, de la façon dont il utilise sa personnalité, ses convictions scientifiques, ses modèles de comportement, ses motifs inconscients, ce que M. Balint appelle son contre-transfert professionnel, face à la demande du patient, c'est-à-dire en réponse au transfert du malade sur sa personne. Non pas dans le but de modifier à tout prix ces comportements ; simplement, dans la mesure où ils deviennent conscients progressivement, de les assouplir, de les rendre moins rigides et de se libérer un peu des contraintes imaginaires qu'ils imposent et ainsi exercer le métier de médecin plus à l'aise ; non pas, non

plus, et à cela M. Balint était très attentif, pour exercer une forme édulcorée de psychanalyse.

Pour cet auteur, le psychanalyste dans le groupe est dans une position de leader d'une équipe de recherche et non dans une position d'éducateur. Son rôle est, d'une part, de susciter une ambiance « chaleureuse » dans laquelle les participants puissent se permettre de parler librement, à la manière de l'association libre, de leur pratique, sans craindre de façon excessive le jugement des autres mais dans l'attente cependant de leurs critiques et, d'autre part, d'avancer certaines interprétations sur le matériel rapporté sans pour autant, en cela, devancer trop le groupe, ni intellectuellement, ni affectivement.

La pratique de la formation par le groupe Balint se poursuit à l'intention des médecins avec quelques modifications depuis la mort de M. Balint. En particulier, les recherches sur la fantasmagie qui se développe dans les groupes restreints a beaucoup progressé depuis lors, à partir des apports de Wilfred R. Bion en premier lieu et du travail de l'équipe de Didier Anzieu et René Kaës en France. Certains analystes qui pratiquent l'animation de groupes Balint ont évolué en intégrant à la technique Balint proprement dite les apports de la dynamique de groupe, et en particulier, l'analyse des phénomènes transférentiels et contre-transférentiels à l'égard du leader ; d'autres, en intégrant les apports du psychodrame<sup>2</sup> ou encore des jeux de rôles<sup>3</sup>.

Comme le remarque Édith Lecourt dans le chapitre consacré à Balint dans son ouvrage de synthèse *Introduction à l'analyse de groupe* (2008), d'une part, « les sociétés Balint se sont ouvertes dans différents pays » et, d'autre part, « les pratiques se sont développées au-delà de la médecine, avec des psychologues, des infirmiers, des dentistes, différents soignants, mais aussi dans les cadres pédagogique et même juridique ». Cette auteure note aussi que Balint insistait sur la dimension de recherche des groupes qu'il avait initiés. Elle fait remarquer également que pour devenir leader d'un groupe Balint « l'analyse individuelle n'était pas obligée ».

## Le groupe d'accompagnement clinique<sup>4</sup>

En ce qui concerne ma propre expérience, la dimension de recherche du dispositif Balint m'a toujours attirée. Dans la mesure où mes travaux de recherche portent justement sur la manière d'habiter la posture d'enseignant au plan psychique, réfléchir aux modalités d'accompagnement des enseignants et des formateurs d'enseignants en congruence avec les résultats de ces recherches a toujours été une préoccupation centrale pour moi. Remarquons que le chemin va dans les deux sens, car la pratique de l'analyse des pratiques avec tous les enseignants que j'ai eu à accompagner pendant toutes ces années n'a pas cessé de nourrir ma réflexion de chercheur, et réciproquement, mes avancées de chercheur ont constamment alimenté mes élaborations cliniques et ma manière d'animer ces groupes.

2. Voir l'ouvrage d'Anne Cain consacré au psychodrame Balint.

3. Pour plus de précisions au sujet des divers développements dans le milieu médical, voir l'ouvrage dirigé par André Misenard (1982). On peut aussi consulter l'article de Simone Cohen-Léon (2008).

4. Pour des illustrations cliniques de cette forme de travail, on pourra consulter mon ouvrage à paraître en 2013 aux PUF : *Au risque d'enseigner. Pour une clinique du travail enseignant*.

De plus, mon parcours de formation psychanalytique m'a conduite à adopter un style de plus en plus personnel pour animer ces groupes, même si je maintiens un certain nombre des principes de base du dispositif conçu par M. Balint, comme je l'ai montré dans l'article cité plus haut, où nous avons « revisité » les préconisations de cet auteur en fonction de notre travail actuel (Blanchard-Laville et Pestre, 2001). Le résultat de ces évolutions fait que, pour qualifier le travail que je conduis dans mes groupes, je préfère aujourd'hui utiliser l'expression d'« accompagnement clinique groupal », comme je l'ai écrit dès 2001 dans le chapitre intitulé « Plaisir et souffrance dans la classe » de mon ouvrage *Les enseignants entre plaisir et souffrance*.

### **Le cadre de travail**

Parmi les diverses modalités possibles de l'analyse des pratiques professionnelles, celle pour laquelle j'ai opté peut paraître de prime abord demander aux participants un temps et une énergie psychique importants, mais je me dois de souligner que c'est la modalité qui me semble être la mieux à même de donner lieu à des remaniements en profondeur du fonctionnement professionnel et à ce que j'appelle parfois des transformations à *effet durable*, dans le sens à la fois d'une consolidation et d'un assouplissement. Les qualités de fermeté et de souplesse sont en effet tout à fait nécessaires aujourd'hui pour s'ajuster à des conjonctures exigeantes, évolutives et qui parfois malmènent, ou même maltraitent les psychismes professionnels.

Si je résume les caractéristiques de mon dispositif, je dirais que la démarche consiste, pour chacun/e des enseignants qui participent à ce type de groupe, à travailler son implication personnelle dans les actes professionnels qu'il/elle pose au quotidien ; ainsi chacun-e peut proposer au groupe le récit d'une situation vécue plus ou moins récemment dans sa pratique professionnelle. Dans un premier temps, le récit est exposé librement au groupe dans la version de la situation que le participant a choisi d'apporter pour la mettre au travail. Puis le groupe réagit par un questionnement visant principalement à éclaircir les faits exposés pour enrichir la version de l'histoire présentée, commencer à cerner les zones plus obscures et tenter de démêler ce qui relève du contexte institutionnel singulier dans lequel prend place la situation. Dans un troisième temps, les participants du groupe émettent des hypothèses et proposent des liens par association d'idées ou d'images qui vont permettre au rapporteur de la situation de saisir certains des ressorts sous-jacents aux décisions qu'il a prises et aux actes qu'il a posés au moment où a eu lieu la situation rapportée. Le rapporteur de la situation, sur fond de réassurance et grâce à l'empathie que manifeste le groupe, peut accepter de se sentir un peu décentré par les questions et les propositions qui lui sont adressées ; il re-considère de ce fait son appréhension initiale de la situation. À la séance suivante, chacun des exposants qui a travaillé est incité à revenir sur les élaborations qui lui ont été proposées à la séance précédente à partir du chemin souterrain qu'elles ont suivi entre les deux séances.

Des règles de travail sont énoncées dès la première séance par l'animateur (ou l'animatrice ou les co-animateurs) dont le rôle essentiel consiste, d'une part à en garantir le respect, d'autre part à faire circuler la parole, tout en se ménageant l'attribution des tours de parole. Chacun/e est libre de participer ou non en apportant une situation à explorer pour autant qu'il/elle accepte le contrat stipulant une présence régulière. Aucune note écrite n'est prise pendant la séance. Il est expressément demandé aux participants de ne formuler aucun jugement de valeur et de toujours s'exprimer en se centrant sur leurs ressentis propres à l'écoute du récit proposé. En outre, la confidentialité et l'anonymat tant des personnes que des lieux évoqués sont préservés. Enfin, il est souhaité que les participants ne parlent pas entre eux, hors de l'espace de travail, des situations évoquées.

### **Une visée professionnalisante**

Le but est d'instaurer un échange de paroles en petit groupe, centré sur les implications psychiques de la pratique enseignante. Avant toute entrée dans le groupe, les participants sont prévenus de la direction que prendra le travail proposé. Ils savent que la dimension institutionnelle ne sera pas travaillée en tant que telle dans ce dispositif mais que sera privilégiée une entrée du côté de l'histoire personnelle et des mouvements intérieurs de chacun-e. Le consentement à ce choix de travail est évidemment important, même s'il faut un certain temps d'expérience pour que les participants puissent en apprécier finement les contours. Ce qui ne m'empêche pas, comme animatrice, à certains moments, de faire droit au fait que la réalité institutionnelle à laquelle l'enseignant est confronté dans la situation qu'il rapporte est vraisemblablement problématique. Je rappelle alors que ce n'est pas cette dimension qui va être travaillée mais que, dans ce contexte peut-être objectivement dysfonctionnant, pour laquelle d'autres types d'intervention seraient certainement pertinents à inventer, il est sans doute possible de trouver en soi une sorte de desserrement du rapport à cette réalité-là, en travaillant sur un plan intrapsychique.

À partir des récits effectués par les participants du groupe d'incidents survenus dans leur quotidien professionnel, une exploration se tisse au fur et à mesure des rencontres. Une régularité des séances est nécessaire ainsi qu'une durée assez conséquente du travail. Chaque séance dure deux ou trois heures selon les circonstances contextuelles de la mise en place du dispositif. On vient au groupe sans rapport écrit, sans préparation explicite. Les participants se sentent très vite engagés les uns envers les autres. Ainsi, chacun-e se sent, d'une certaine façon, obligé-e, à son temps et à son rythme, d'apporter du matériel issu de sa propre pratique, même lorsque le dispositif ne donne pas formellement cette injonction.

La présence aux séances apparaît d'autant plus une nécessité que le seul travail effectué de façon tangible, mis à part les cheminements réflexifs personnels et souterrains, hors séance, est ce tissage de paroles entre les participants au cours des séances. De fait, la répétition des séances à date

et heure fixes mobilise les participants presque à leur insu. Sont mobilisés simultanément leur désir et une certaine angoisse ; d'où la nécessité d'inscrire le groupe dans une durée assez longue pour permettre des avancées, des reculs, un travail de maturation entraînant des évolutions.

Dans cet espace de l'accompagnement clinique des pratiques, il s'agit d'instaurer un travail psychique à visée professionnalisante. Ce travail a notamment pour but de faciliter le développement de la fonction contenante des enseignants en leur permettant de s'approprier subjectivement des capacités à soutenir leur propre posture professionnelle ainsi qu'à intégrer la notion de cadre clinique de travail. Par le biais d'un partage et d'une métabolisation des affects attachés aux situations analysées, cet espace constitue un espace de transitionnalisation pour leurs expériences professionnelles.

En effet, le but poursuivi n'est pas de transformer la relation pédagogique en une simple expérience relationnelle. Tout au contraire, le but de ce travail est de cerner les contours du lien d'enseignement pour le dégager, autant que faire se peut des liens imaginaires dans lesquels il risque de se perdre ; de prendre la mesure des empêchements à fonctionner comme chacun de nous le souhaiterait idéalement, ou tout simplement comme nos intentions nous y engageraient ; et de tenter de se dégager un peu de ces obstacles dont la source nous échappe au quotidien et qui nous taraudent à notre insu dans notre activité professionnelle d'enseignant.

Car il n'est pas question de transformer les enseignants en psychothérapeutes. Cette forme de travail ne doit pas aboutir non plus à une psychologisation de la pratique, dans la mesure où ce travail conduit le praticien à dégager sa problématique professionnelle des enjeux narcissiques et libidinaux dans lesquels elle risque de s'enliser, même à son insu ; de ce fait, il se retrouve plus à l'aise pour exercer son métier dans sa spécificité, même si celui-ci ne peut faire abstraction du face-à-face relationnel, complexe, ordinairement groupal, mais inévitable que constitue la relation pédagogique.

Les expériences très variées que j'ai eu à mettre en œuvre dans de nombreux contextes ont pour moi fait la preuve de la robustesse de ce genre de dispositif et de sa capacité à soutenir une démarche professionnalisante (Martayan, 2004) pour les professionnels qui s'y engagent. Pour les amener vers toujours plus de professionnalité, au sens où Anne Jorro décline cette notion : « La professionnalité prend appui sur la pensée des praticiens, les dilemmes et les intuitions qui les agissent. L'agir professionnel est ouvert à la subjectivité émotive et affective, ce qui suppose alors une prise de distance avec l'approche programmée et une disponibilité pour revenir sur l'activité afin de l'analyser et de la questionner de différents points de vue » (Jorro, 2003) et au sens où, comme le propose Philippe Perrenoud (2001), « la professionnalisation s'accroît lorsque, dans le métier, la mise en œuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique ». Évidemment, cette

conception est sous-tendue par un modèle de la formation centré, comme le propose Gilles Ferry (2003), sur l'analyse, qui se fonde « sur l'imprévisible et le non maîtrisable. Il [Ce modèle] postule que celui qui se forme entreprend et poursuit tout au long de sa carrière un travail sur lui-même en fonction de la singularité des situations qu'il traverse ».

### **Les modalités d'animation**

Dans ces groupes, pour ma part, je ne me pose pas comme enseignante car il ne s'agit pas pour moi de transmettre des savoirs théoriques ; le travail porte exclusivement sur l'analyse de situations professionnelles apportées par les participants. Ce qui compte avant tout pour soutenir l'investigation, c'est le cadre instauré. Il est important que les personnes se sentent très vite en sécurité dans l'espace du groupe ; pour cela, l'animatrice que je suis est garante du respect des règles de travail et, en priorité, de l'atmosphère de non-jugement qui se doit de régner d'emblée dans le groupe.

La présence d'un animateur ou d'une animatrice est pour moi décisive pour un travail d'analyse des pratiques. Je ne crois pas à l'efficacité d'une seule mutualisation des pratiques entre collègues si on veut que le travail se poursuive au-delà d'un échange qui peut être néanmoins ponctuellement intéressant et soutenant. L'éradication de tout jugement se fait naturellement en déplaçant d'emblée les participants d'une attitude évaluative vers une posture de recherche, vers une recherche de compréhension : qu'est-ce qui sous-tend tel ou tel agir ou telle ou telle conduite verbale ? Le désir de mener l'enquête autour de l'énigme représentée à chaque situation apportée est tout de suite beaucoup plus attractif que le désir de chacun de paraître à son avantage ou de briller au détriment des autres.

L'expérience qui s'acquiert ainsi de disposer d'un espace pour penser en groupe permet aux enseignants par la suite de transposer quelque chose de cette atmosphère dans leurs espaces de travail. De plus, si, comme l'énonce Marie Pezé (2009), la sous-utilisation du potentiel personnel de créativité est une source fondamentale de déstabilisation de « l'économie psychosomatique » et que la fatigue peut aussi trouver son origine dans la « répression de l'imagination », on peut affirmer que ce dispositif de travail, en favorisant la pensée imaginative, a pour conséquence « une diminution de la fatigue au travail en faveur d'un dynamisme retrouvé » selon la formulation de Claire Rueff-Escoubès (2004), et constitue une source de consolidation identitaire ; par rapport aux processus de découragement et de démobilité récurrents, ce type de cadre peut être pensé comme un « cadre "anti-fatigue" ».

### **Un travail d'élaboration psychique**

Quand le cadre de travail est en place, les participants découvrent très vite des liens entre leurs manières de fonctionner comme enseignants et certains scénarios personnels qui déterminent partiellement, mais à leur insu, leur

5. C'est l'orientation choisie pour ce travail qui impose certaines bifurcations dans les choix d'analyse du côté de l'exploration des liens avec l'histoire professionnelle, personnelle et familiale de chacun. Une autre orientation du travail conduirait à d'autres liens et hypothèses.

mode de fonctionnement en situation professionnelle<sup>5</sup>. Cela peut leur apporter un soulagement important, quelquefois une sorte de libération émotionnelle, et, de toutes les manières, un étayage narcissique dans le partage avec les autres participants, grâce à l'esprit de coopération et de non-jugement qui est de mise dans le groupe. Chacun-e se ressent moins seul-e à l'écoute du récit des autres, et progressivement, il est possible de passer au-delà des sentiments d'incompétence qui souvent nous accablent dans l'exercice de ce métier. Pour ma part, j'estime que ce métier d'enseignant expose psychiquement celui qui l'exerce, ce qui est congruent avec le fait que, lorsqu'il devient possible de partager sans trop de craintes les difficultés auxquelles il confronte, cela conduit vers une moindre souffrance au travail.

Quand un enseignant, par exemple, apporte dans le groupe une situation professionnelle qui le questionne, dans laquelle il ne s'est pas senti bien, ou dans laquelle il s'est trouvé en difficulté, il décrit la situation telle qu'il estime l'avoir vécue. À la suite de ce récit, les autres participants formulent des questions pour aider à la compréhension. Le récit s'enrichit progressivement, et souvent des éléments nouveaux qui avaient été « oubliés », occultés, reviennent à la surface. Puis, petit à petit, des liens sont faits, des fils sont tissés à partir des associations de la personne qui rapporte la situation et de celles des autres membres du groupe.

L'exploration d'une situation dure environ une heure, puis dans le temps entre la première séance et la séance suivante, un travail de métabolisation s'effectue pour la personne qui a fourni le récit. C'est un travail qui se fait souterrainement, plus qu'un travail qu'on chercherait à faire de manière volontariste et systématique. Lors de la séance suivante, la personne peut reprendre la parole si elle le souhaite, d'une part, pour dire éventuellement ce qui s'est passé au plan manifeste entre les deux séances à propos de la situation évoquée si elle était d'actualité, d'autre part, et c'est le plus important à mon sens, pour évoquer le cheminement associatif qu'elle a peut-être effectué à partir des apports de la séance précédente. Quelquefois, le participant avoue plutôt qu'il « a tout oublié ». Cet « oubli » est soutenu si l'on peut dire et petit à petit avec l'accompagnement de tout le groupe, certains éléments refoulés ré-émergent, comme si ce refoulement avait sans doute été nécessaire dans le temps du suspens solitaire entre les séances. En général, chacun-e dans le groupe est à même de constater qu'un dégagement s'est produit pour la personne qui a exposé, cela se voit même souvent physiquement, comme si quelque chose s'était dénoué, comme si quelque chose de l'ordre de la peur s'était apaisé. Même dans les cas où la situation, si elle était actuelle, ne s'est pas modifiée, il y a eu une certaine *transformation* du rapport de la personne à cette situation, de son rapport à elle-même et aux autres partenaires impliqués dans la situation.

### **Développer la fonction contenante**

Les mécanismes de défense qui suffisaient auparavant aux enseignants pour



se protéger sont débordés aujourd'hui par des manifestations nouvelles et souvent frontales de la part des élèves. Dans ce contexte, les modèles anciens ne conviennent plus pour penser les pratiques. De plus, je pense que les difficultés psychiques de l'exercice du métier d'enseignant ont été sous-estimées jusqu'ici, sinon quasiment ignorées ou méconnues pour ce qui concerne les enseignants dans des situations dites « ordinaires » (autrement dit non identifiées comme « extrêmes »), ou alors le plus souvent rabattues sur une dimension de pathologie individuelle ; or, ces difficultés psychiques ne sont pas directement liées à la personnalité des enseignants et à leur éventuelle pathologie mais elles sont pour partie la conséquence de la répercussion de phénomènes macro-sociaux de déliaison dans ces espaces institutionnels et elles en sont la traduction au niveau des liens qu'il s'agit d'instaurer et de maintenir au sein de l'espace d'enseignement.

À partir du travail mené dans ces groupes, chaque enseignant peut développer des capacités nouvelles pour ne pas se laisser détruire par d'éventuelles attaques à son sentiment de compétence ou pour les contenir suffisamment, et les transformer pour que la situation redevienne vivable, en évitant de ce fait la rupture du lien par passage à l'acte de part ou d'autre. Le travail psychique effectué sert à modifier les contenus psychiques liés aux situations professionnelles élaborées. Car pour développer cette fonction contenante cela ne se réalise pas au travers d'une transmission seulement intellectuelle de savoirs théoriques. Cela passe par une expérience personnelle qui permette un remaniement psychique et ce travail ne peut s'effectuer que dans l'après-coup du vécu des situations. Il ne s'agit pas de chercher à se dédoubler en quelque sorte pour se regarder agir dans la situation mais, tout en restant totalement impliqué, l'habitude de ce travail d'après-coup rend progressivement plus sensible à ce qui est en train de se jouer et un peu plus conscient de ce qui se passe au moment où cela se passe.

Le travail psychique fait dans ces groupes a des retombées dans la réalité. Non seulement il améliore le confort du professionnel et éventuellement son plaisir au travail, mais surtout, il permet que la rencontre avec les autres dont il s'occupe s'en trouve plus dégagée et s'effectue avec davantage de tolérance, d'ouverture et d'écoute.

### **La posture et le cadre**

Ainsi, je considère que le cadre groupal d'inspiration psychanalytique que j'adopte dans ma manière d'animer les groupes d'analyse clinique de la pratique enseignante, au-delà du travail psychique proprement dit qu'il permet de mener sur la pratique professionnelle, propose aux praticiens d'éprouver par eux-mêmes et pour eux-mêmes les bénéfices de l'espace créé par un tel cadre. Car je crois qu'il est important que les enseignants puissent s'approprier aujourd'hui cette notion de cadre à instaurer et à maintenir pour le travail. Les enseignants ne sont pas suffisamment

préparés à cela et, du coup, ils sous-estiment la puissance d'un cadre lorsqu'il est tenu fermement, sans répressivité (Wainrib, 2001) mais maintenu contre les attaques.

Le cadre clinique de l'analyse des pratiques tel que je le propose est fait d'un espace, de repères temporels, de règles et limites, mais aussi et avant tout d'un positionnement éthique. En alliant fermeté et souplesse, il est vivant. Il permet d'être attentif à la vie de groupe ainsi qu'à la singularité de chacun/e. Pour instaurer et soutenir le cadre, l'animateur/rice y est arrimé/e et résiste aux attaques dont il peut être parfois l'objet sans être dans la contre-attaque. Son travail consiste essentiellement à prodiguer tous « ses soins au cadre » comme l'écrit P.-C. Racamier (2001). Ainsi, le cadre réalise une fonction d'accueil, de contenance et de mise en forme des processus psychiques mis en mouvement par le récit. En construisant une enveloppe filtrante mais non clôturante, il délimite un espace de sécurité discret mais avec un niveau d'excitation suffisant et stable pour soutenir la pensée. Le cadre n'est pas un carcan mais il offre un espace de pensée potentiel. Les participants peuvent ainsi vivre une expérience régénératrice et requalifiante, animée par un souci de recherche associé au plaisir de penser ensemble.

Plus précisément, à l'intérieur de ce cadre, les enseignants peuvent apprendre, par exemple, à reconnaître le potentiel de violence éveillé en eux par les situations très difficiles qu'ils sont amenés à rencontrer dans les espaces d'enseignement. Notamment, le travail d'élaboration psychique qu'on peut mener dans cet espace de pensée risque de leur permettre d'accepter de prendre conscience de cette composante sombre de leur soi professionnel qu'en général ils n'ont pas envie de reconnaître et peut-être, à terme, ce travail les amènera à pouvoir contenir les attaques dont ils peuvent être la cible sans répondre forcément par une contre-attaque, laquelle se traduit le plus souvent par un geste d'expulsion ou d'exclusion.

En ce qui concerne les enseignants qui entrent dans le métier<sup>6</sup>, ce type de travail peut les aider à construire leur identité professionnelle, sans qu'il s'agisse d'une pseudo-identité qui risquerait de s'effriter à terme, et à entrer progressivement dans une posture d'« adulte professionnel ».

### **La transmission du geste**

La posture à trouver pour qu'un enseignant assume progressivement de pouvoir tenir sa place ne s'enseigne pas. D'une part, elle ne s'apprend pas en une seule fois pendant le temps de la formation initiale, mais elle continue à se construire en travaillant dans son après coup l'expérience de l'exercice professionnel en situation réelle, sur une durée assez conséquente. D'autre part, j'estime que si on peut effectivement transmettre quelque chose en formation initiale qui aide les futurs enseignants dans ce sens, ce n'est sans doute pas ce qu'on pourrait croire au premier abord ou ce dont rêveraient les formés ; cela ne se réduit pas à des gestes techniques, fussent-ils pertinents pour « apprendre à

6. Dans sa thèse, Arnaud Dubois (2011) montre qu'une conduite spontanée assez fréquente des professeurs débutants consiste justement à recourir à l'exclusion de cours d'un élève.

communiquer », car, à mon sens, il s'agit que les formateurs assurent une transmission d'un autre ordre. Le type de transmission que j'évoque et qui paraît primordial aujourd'hui concerne *la transmission subjective du geste*. J'ai la conviction que ce n'est que par l'intermédiaire de l'autre formateur-praticien que la transmission du geste d'être soi-même praticien peut avoir lieu : « Il faut en avoir reçu le courage dans une rencontre avec un autre » (Masson, 1996).

Ainsi un enseignant pourra dire après sa formation à la fois : « on ne m'a rien appris en formation » et « pourtant j'ai tout appris ». Car, le problème est que, pour tenir la place professionnelle dans ce métier, on peut avoir les connaissances et les savoirs nécessaires sans pour autant « avoir accès au geste de s'animer soi-même de ces connaissances » (*id.*). Nous sommes ici sur deux registres de l'apprentissage : l'un qui concerne les savoirs et les connaissances, l'autre qui concerne « le geste qui habite ces connaissances, la manière de faire avec, la manière d'y rentrer, la capacité d'y choisir une voie singulière, la façon d'avoir été mis sur la voie » (*id.*). En ce sens, le geste n'est pas seulement un « agir », le geste n'est pas seulement un « faire », « le geste suppose l'expérience et la responsabilité de son action ». Et cette responsabilité n'est pas seulement de l'ordre de la maîtrise, elle est « capacité de soutenir, de supporter l'action que l'on fait » (*id.*). Ainsi, pour un professionnel de l'éducation et de la formation, il s'agit bien de se constituer dans « l'acte de supporter son geste et d'en assurer la pleine responsabilité ». Ce qui conduit à la question : comment concevoir le geste de la transmission du geste lui-même ? Il semble bien que ce soit grâce à « *son engagement en acte dans le geste partagé*, que l'un des acteurs pourra transmettre ce geste à l'autre » (*id.*). C'est dans la mesure où « ceux avec qui nous avons été inclus dans l'effet subjectif, servent ainsi d'exemples, non pas tellement par leur charisme, ni leurs qualités mais par la façon dont ils se rapportent à cette subjectivité partagée et par leur engagement à la soutenir » (*id.*). Notons que cette conception de la transmission s'oppose à la logique des « bonnes » compétences à acquérir pour la « bonne » cible : « La transmission du geste ne se soutient pas d'un programme qui dirait quoi et à qui transmettre » (*id.*).

### **Croissance psychique professionnelle**

Pour ma part, j'estime que ces propositions théorico-cliniques sont à prendre au sérieux en ce qui concerne la transmission du métier d'enseignant et des postures professionnelles à y soutenir. Le travail psychique qui s'effectue dans ces groupes m'a convaincue que ce sont justement la fluidité et la malléabilité de ses réponses psychiques qui permettent à l'enseignant de ne pas se laisser entraîner dans des escalades de rapports de forces destructeurs ou dans des passages à l'acte venant rompre le lien.

Tous mes travaux de recherche des quinze dernières années, m'amènent à penser que la croissance est toujours possible pour *l'appareil psychique* tel

qu'il est sollicité dans la situation professionnelle, à condition que soit réalisé un travail approprié. Car j'ai la conviction qu'il faut être accompagné pour passer certains seuils qui, sinon, peuvent laisser l'enseignant s'enfoncer dans une crise grave. De nombreux témoignages de participants des groupes cliniques que j'ai animés vont dans le sens d'indiquer un ressenti d'apaisement et d'allègement significatifs, lorsqu'ils ont eu l'opportunité de se saisir d'un espace où un travail psychique peut être effectué à partir de, et à propos de leur fonctionnement professionnel.

### **De la métabolisation des affects**

Dans son travail, et en particulier au sein de l'espace d'enseignement, un enseignant peut être assailli par des émotions non prévues, souvent hors de proportion par rapport aux situations professionnelles racontées, émotions anachroniques on pourrait dire, qui lui viennent d'un amont de son histoire, témoignant que le scénario professionnel évoqué se superpose à des scénarios plus anciens réveillés à ce propos, ou tout simplement qu'il est le support d'un déplacement d'affects ; à l'inverse, le sujet peut se croire ou même se ressentir relativement anesthésié du côté des affects, le plus souvent victime d'une sorte d'interdit qui l'empêche de ressentir ce qui l'affecte dans le vif de sa pratique. Ainsi, pour ma part, au-delà de la mise en mots et des propositions de représentations conscientes de la situation qui émergent dans le travail, ce que j'estime faire travailler aux enseignants se situe plutôt du côté d'une métabolisation des émotions que du côté d'une compréhension intellectuelle. En premier lieu, je pense aider à ce que les souvenirs rapportés soient « réaffectés ». En effet, il y a comme une sorte de tabou pour dire la souffrance et le plaisir supportés dans la position professionnelle, notamment pour les enseignants, mais je voudrais ici insister sur le fait que cet interdit porte aussi sur l'éprouvé, sur le ressenti émotionnel ; comme si ces éprouvés étaient condamnables, ou coupables, comme s'ils étaient les signes de ce qui serait à bannir, ceux d'une attitude non professionnelle. Pour pouvoir travailler à ce niveau, il s'agit donc, dans un premier temps, de déculpabiliser les enseignants en soulevant ces interdits et de leur apprendre, ce faisant, à reprendre contact avec leurs éprouvés subjectifs, non pas pour s'enliser dans la plainte et la seule expression de la souffrance ou se laisser aller à ces éprouvés complaisamment mais *a contrario*, pour pouvoir les élaborer et ainsi opérer des dégagements significatifs.

À mes yeux, conseiller à un enseignant en formation sans autre forme de procès d'avoir une réponse « professionnelle » quoi qu'il se passe, au sens de non dictée par des sentiments personnels, c'est le mettre sur une fausse piste. L'éradication de ses mouvements personnels, dans une logique volontariste, ne le conduira à terme qu'à des impasses, car c'est risquer de renforcer des clivages mutilants et, du même coup, faire le lit d'une irruption intempestive du registre personnel sous forme de motions d'amour ou d'agressivité non élaborées. J'insiste, le véritable apprentissage professionnalisant est tout au contraire de pouvoir se reconnaître partie

prenante dans la tonalité émotionnelle de ce qui s'échange dans un espace d'enseignement et de travailler cette part de nous-mêmes qui est sollicitée sur la scène professionnelle.

Pour ce faire, dans le travail tel que je le conçois, l'attitude de l'animatrice et, en écho, celle du groupe, doit témoigner d'une attention empathique, quasi-corporellement accordée à l'expression des émotions, du ressenti de celui, celle qui expose. Tout un travail s'effectue ainsi sur un registre de communication infra-verbale. Le but est tout d'abord d'accueillir l'expression des affects lorsqu'elle émerge, puis de dédramatiser leur apparition, en reflétant non pas en strict miroir mais dans un souci de régulation, comme les psychanalystes nous ont appris qu'une mère sait « naturellement » le faire pour apprendre à son bébé à ne pas se laisser submerger par ses émotions. Cela rejoint la posture que Wilfred R. Bion a décrit en termes de « capacité de rêverie maternelle » (Blanchard-Laville, 2001), cette auxiliaire du psychisme du bébé tout à fait indispensable pour qu'il puisse abstraire de ses expériences émotionnelles ce qu'il sera en mesure d'en supporter et d'en « digérer », ce qui pourra par la suite venir féconder sa capacité d'apprentissage. Cette posture de l'animatrice permet que se revivent dans l'espace sécurisé du groupe des émotions enkystées sous-jacentes à la pratique professionnelle, non pas à l'état brut mais en étant accompagné pour qu'un réajustement s'opère.

### **Un espace de transitionnalisation de l'expérience**

De ce fait, le travail consiste moins à s'attacher à l'aspect factuel ou anecdotique des scènes évoquées et sollicitées par la situation professionnelle analysée qu'à accueillir, contenir et surtout transformer les affects qui y sont attachés. L'animatrice se pose alors en médiatrice de cette élaboration intrapsychique pour le participant qui a exposé. Dans cette conception du travail psychique, très nourrie des apports de Bion qui est la mienne, l'émotion et l'affect tiennent une place importante. Comme le formule René Roussillon (2005), les affects sont des acteurs de la vie psychique, nous instruisant sur ce qui se passe au-dedans de nous. Or plusieurs configurations peuvent survenir au niveau des affects qui peuvent avoir été soit réprimés, soit refoulés, ou encore les liens avec les représentations ont pu être coupés. *L'espace intermédiaire* du groupe aide à apprivoiser ces affects lorsqu'ils resurgissent de manière un tant soit peu débordante pour qu'ils puissent retrouver leur fonction de simple signal auto-informatif. Ces réaccordages, ces réajustements s'effectuent au travers du psychisme de l'animatrice et au travers de la caisse de résonance que constitue l'ensemble des psychismes du groupe lorsque celui-ci a appris à travailler de cette manière.

Souvent, d'ailleurs, il s'agit d'affects de honte ou de culpabilité. Pouvoir les nommer, « établir au plan émotionnel un équivalent du touchant-touché » comme l'indique Serge Tisseron (2004), dans l'espace partagé du groupe, peut s'avérer extrêmement structurant pour le professionnel qui est en

mesure d'utiliser l'espace de l'analyse des pratiques à cet effet. C'est au sein de cette expérience intersubjective de partage des affects qu'il peut être possible de transitionnaliser l'expérience professionnelle, notamment de transformer les affects traumatiques. Ce paradigme suppose « l'implication et non l'explication », car, comme l'indique A. Ciccone (2006) « on ne peut rien apprendre de quelqu'un qui ne vous comprend pas même s'il peut tout vous expliquer ».

7. Pour lui, l'espace potentiel désigne une aire intermédiaire dans laquelle une mère « good enough » (« adéquate sans plus ») procure au bébé un espace-temps où elle lui laisse exercer l'illusion de sa toute-puissance avant que ne se mette en place un désillusionnement progressif ; voir : *Jeu et réalité* (1975).

Ce *cadre groupal* se veut créateur d'un espace « potentiel » au sens de D. W. Winnicott<sup>7</sup>, pour favoriser les processus *d'appropriation subjective et d'intégration des expériences nouvelles*. Je suis aujourd'hui convaincue de « l'efficacité » de ce *cadrage clinique groupal*, et de sa puissance qui se traduit par des possibilités *d'élaboration psychique* accrues au niveau individuel et groupal entraînant une meilleure *capacité à penser* des participants ; ces effets tiennent pour partie à une mise en synergie des ressources empathiques de tous-tes les participants-es, en même temps qu'ils sont la conséquence du fait que les processus psychiques de liaison sont favorisés par cette conduite groupale et que, de manière concomitante, les forces de déliaison sont provisoirement atténuées.

Sans doute ma posture et l'instauration du cadre qui en résulte sont à même de produire un effet de *sécurité psychique* propice à ce que chacun-e puisse dans le groupe disposer de son *appareil à penser*, qu'il s'agisse de le potentialiser au mieux ou de le reconquérir. Mais aussi ma propre mise en suspens du désir de maîtrise du savoir sur les participants au profit d'une mise en disponibilité de ma part pour me mettre en capacité de résonner sur leurs expériences psychiques préconscientes me permettent de favoriser la métabolisation des affects que la chaîne associative groupale sollicite autour des récits professionnels rapportés.

### **Effets et efficacité**

Certains effets sont repérables par des signes externes, d'autres effets sont identifiés par les participant-es eux-mêmes quand ils ou elles en témoignent. Si l'on veut chercher des signes tangibles des transformations obtenues, le plus saisissant de l'extérieur, ce sont les indices corporels que l'on peut repérer d'une séance à l'autre, souvent accompagnés de témoignages verbaux pendant la séance indiquant le dénouement provisoire ou le desserrement de l'anxiété ou de la culpabilité : quand une personne apporte une situation, en général, ce sont des situations où il y a eu des difficultés, de la souffrance professionnelle, du malaise ; au cours de la première exploration, on a souvent l'impression de ne pas trouver de pistes d'intelligibilité pertinentes, ou que le participant est en retrait des propositions faites par le groupe, même si, quelquefois, il peut y avoir beaucoup d'émotion ; à la séance suivante, si la personne accepte de reprendre le travail après l'interruption entre les deux séances, ce qui est pratiquement toujours le cas, on voit alors les visages changer. Comme si un apaisement du conflit intérieur s'opérait sous nos yeux, un dégagement

d'affects enkystés ou d'émotions qui paralysaient la mise en sens se réalisait. En tout état de cause, le rapport à la situation travaillée se modifie pour le participant qui la vit.

Les enseignants qui ont bénéficié de ce travail témoignent du fait qu'ils ressentent leur pratique comme moins « encombrée » en quelque sorte par des enjeux, ou des conflits psychiques, qui nouent ou grippent leur action, à leur insu. On peut penser que lorsqu'un dégagement s'opère, cela laisse plus de loisir à leur rationalité d'acteur pour s'exercer. Cette sensation de dégagement peut survenir au bout de seulement deux séances pour la personne qui a exposé ; dans ce cas, nous savons qu'il s'agit d'une élaboration provisoire très contextualisée ; pour qu'il s'agisse d'une effective « perlaboration », il serait souhaitable que ce travail s'installe sur une assez longue durée sinon, par la suite, le fonctionnement habituel reprend le dessus et les scénarios inconscients envahissent à nouveau le champ quelquefois de manière paralysante et compulsive.

Bien entendu, il s'agit de s'accorder aux rythmes des participants. Pour certains d'entre eux, une sensibilisation à ce type de travail paraît suffisante, quitte à ce qu'ils reviennent plusieurs années après une première exploration pour poursuivre ce type d'élaboration. Pour ma part, j'estime que, sur trente cinq ou quarante années de carrière d'un enseignant, participer pendant deux ou trois ans à un groupe d'analyse de pratiques, cela représente une petite contribution par rapport à cette durée du temps d'activité professionnelle et surtout eu égard aux effets que cela peut occasionner. C'est une idée que j'aimerais transmettre aux enseignants ; il faudrait faire évoluer les mentalités en les aidant à sortir d'emblée de l'idée qu'on pourrait acquérir sa formation professionnelle en une seule fois au début de sa carrière.

### **Quels processus sont à l'œuvre ?**

Comment comprendre ces transformations que j'évoque ? De quel type sont-elles dans ce travail ? Souvent, les participants amènent une scène professionnelle qui paraît anodine de prime abord. Mais derrière cette scène, les voilà renvoyés de proche en proche à des scènes d'enfance, scolaire ou familiale, auxquelles sont souvent attachés des affects de honte ou de culpabilité. Ces affects ont besoin d'être éprouvés, contenus, reconnus et nommés. Une certaine dissolution dans le partage groupal amène une transformation qui induit davantage de fluidité dans la pratique concernée. Comme l'indique S. Tisseron (1992, 2005), l'apparition des émotions et des affects ne constitue pas une simple décharge énergétique. C'est d'un début de travail de mise en sens de ce qui se passe dont il est question. En effet, pour cet auteur, il y a trois modes de symbolisation : tout d'abord les mots, puis les images, et enfin les gestes, mimiques et émotions. Le besoin que nous avons de partager ces représentations du monde pour les faire authentifier et valider par un autre se trouve ainsi accompli dans le groupe. De plus, la reconnaissance des éprouvés en place et lieu des

8. Le « sentiment continu d'exister » tel que cet auteur le décrit à plusieurs reprises dans ses articles ou ouvrages.

disqualifications ou humiliations antérieures, qu'elles soient fantasmées ou qu'elles aient été effectives dans le passé, fait que les participants se sentent exister (au sens fort promu par D.W. Winnicott<sup>8</sup>) dans leur irréductible altérité et singularité.

### **Des transformations psychiques**

Il s'agit d'un travail d'élaboration psychique. Mais que signifie précisément *élaborer psychiquement* ? Depuis S. Freud, on oppose « l'élaboration psychique comme travail de liaison – la *bindung* – dérivation ou canalisation de l'énergie libre à la pure décharge, ou encore à la croissance exponentielle d'une excitation qui ne trouve pas d'issue » (Bertrand et Ferrant, 2000). Sur un registre dynamique, ces mêmes auteurs proposent que l'élaboration psychique « désigne essentiellement les modalités par lesquelles s'accomplissent des remaniements importants : levée du refoulement, victoire contre les résistances, mise hors jeu de la compulsion à répéter ». Ils indiquent aussi que les acceptions de cette notion d'élaboration psychique changent en suivant l'évolution de la conception du travail analytique. En tout cas, il ne s'agit pas d'un processus volontaire et contrôlé, il concerne des processus dont le sujet est le siège bien plus qu'il n'en est l'auteur.

Dans le travail tel que je le conduis, ces élaborations visent des *transformations psychiques*. L'horizon de ces transformations est celui des transformations en O au sens de W.R. Bion, par contraste avec ce qu'il appelle les transformations en C. Il faut effectuer un petit détour pour saisir cette distinction très pertinente selon moi. Rappelons que, pour cet auteur, *la connaissance* a un sens bien précis : *connaître* signifie apprendre à connaître quelque chose et non « posséder » une connaissance, au sens où, ce qui préoccupe cet auteur, c'est de transformer notre vérité ultime, notre réalité psychique par essence inconnaissable, cette réalité qu'il désigne par O, l'inconnu. D'après Didier Houzel (2004), qui commente cette théorie des transformations échafaudée par W. R. Bion, « nous ne connaissons pas O, nous n'en connaissons que les transformations que notre appareil psychique a opérées de sorte qu'elles puissent émerger à notre conscience ». « C » est la notation utilisée par W. R. Bion pour désigner le lien de connaissance ; dans *Réflexion Faite* (1983), il indique que C représente un lien actif ; si x C y, alors x fait quelque chose à y. « Dans le sens où j'entends l'utiliser », insiste-t-il, « C n'implique pas une finalité ; autrement dit, C ne signifie pas que x est en possession d'une connaissance nommée y, mais plutôt que x est sur le point de connaître y et y sur le point d'être connu par x ». Le lien C a trait au fait de tirer profit de l'expérience. Son établissement est fondé sur le fonctionnement de ce que Bion appelle la fonction alpha : une des fonctions de la personnalité permettant d'appréhender et d'enregistrer les données des sens, puis de les convertir en « éléments alpha », « constitués d'images visuelles, de schèmes auditifs et olfactifs » (Bion, 1962, p. 43). Ces éléments alpha s'assemblent à mesure qu'ils prolifèrent. L'émotion engendrée par le lien C découle de la « capacité à supporter de ne pas



pouvoir donner sens à une situation, en attente d'un sens qui ne sera pas plaqué sur l'expérience dans le but de la maîtriser ou de l'expliquer, mais qui émergera de l'intérieur même de cette expérience », selon la formulation de D. Houzel. C'est grâce à ce lien C qu'une reprise dynamique du fonctionnement psychique est possible pour créer des formes nouvelles structurellement stables. Il s'agit donc bien davantage de transformer O que de l'atteindre au moyen du lien C.

Lorsque le développement mental se poursuit normalement, on assiste à *la croissance de l'appareil d'apprentissage par l'expérience*, symbolisé par la notation *Im*. « Ce schème représente une réalisation émotionnelle associée à l'apprentissage qui devient progressivement plus complexe à mesure qu'elle se répète dans le cours du développement mental » (Bion, 1982)<sup>9</sup>. À l'inverse des éléments alpha, les éléments bêta qui, eux, sont constitués de faits « non digérés », « sont dans l'incapacité de se lier entre eux ». Ils ne peuvent qu'être *expulsés*. Lorsqu'il s'agit du bébé, c'est à ce moment que la fonction alpha de la mère intervient ; si celle-ci fonctionne correctement, elle peut traiter les éléments expulsés par le biais des identifications projectives et les rendre au bébé une fois convertis. Cette faculté de la mère, W. R. Bion la nomme *capacité de rêverie maternelle* ; elle remplit une fonction d'« alphabétisation » (selon l'expression d'Antonino Ferro) et de détoxication des éléments rejetés. Le deuxième mécanisme dynamique qui sera utile pour comprendre la formation de *l'appareil à penser* et sa croissance est celui qui fait osciller de la position schizo-paranoïde – position qui correspond à des moments d'émotions persécutrices qui entraînent dissociation, fragmentation, désordre – à la position dépressive, signe d'intégration et de remise en cohérence de ce qui avait été dispersé, et, par conséquent, « d'une certaine stabilité psychique » (Geissmann, 2001), cette oscillation que Bion note PS <=> D.

Mais revenons à la question des *transformations*. En fait, c'est la capacité de *croissance psychique* qui est privilégiée selon cette perspective bionienne (Bion, 1982). L'acquisition d'un savoir s'oppose à la maturation de la personnalité. Acquisition, possession d'une connaissance ne sont pas des buts recherchés; ce qui est recherché, c'est un *devenir*. Ainsi, « on peut dire, en première approximation, que les transformations en C s'apparentent au fait d'avoir connaissance de quelque chose tandis que les transformations en O se rapportent au fait de devenir ou d'être O ou d'être "devenu" par O » (Bion, 1982); ou encore, pour l'exprimer autrement, que « les transformations en O sont liées à la croissance dans le devenir » (*id.*). Il s'agit de devenir O, non pas de savoir ce que l'on est, comme dans les transformations en C, mais d'arriver à être ce que l'on est, pour paraphraser L. Grinberg, (1996). Quant aux transformations d'un enseignant dans sa pratique, j'ai l'habitude de dire : « il s'agit de se sentir à même, non pas de chercher à ressembler à l'enseignant qu'on voudrait être ou qu'il nous semblerait devoir être, mais d'accepter *d'être-devenant l'enseignant qu'on peut devenir* dans le contexte qui est le nôtre »<sup>10</sup>.

9. Voir également : Bion *Attention et interprétation* p. 181.

10. Voir les interventions au colloque Cliopsy 3 (2009) et plus particulièrement mes propos tenus en ouverture : [www.cliopsy.fr](http://www.cliopsy.fr).

### **Capacité négative et insight**

Pour que ce travail psychique s'accomplisse, c'est l'animatrice qui est en position de prêter son appareil psychique à la personne qui travaille. Par exemple, pour les enseignants, je suis souvent conduite à quasiment pressentir les affects sous-jacents à ce qui est exprimé, pour les aider à se mettre en contact avec leurs propres mouvements psychiques. Ce traitement psychique passe par des expressions verbales mais aussi par toute une gestuelle corporelle concomitante. Ainsi la communication s'effectue avec des mots, mais aussi et peut-être surtout par des attitudes physiques qui reflètent le fait de contenir psychiquement ce qui est en train de se passer, au niveau émotionnel. Les mouvements psychiques de l'animatrice entrent en résonance avec ceux du participant ou de la participante qui expose et, sans pouvoir expliciter formellement ce qui se passe, je suis à même de mettre des mots sur ce que mon propre psychisme a pu capter.

La posture adoptée fait penser à ce que Bion nomme la *capacité négative*. Il ne s'agirait pas sur ce point comme le propose Claudio Neri (2009) « d'une disposition mentale passive », mais au contraire d'une disposition qui permet de « rester en relation avec ce qui est incompréhensible, contradictoire et mystérieux », de manière à « ne pas donner prématurément une forme à ce qui est en train d'évoluer et qui pourra prendre forme » ; il s'agit d'une capacité à « rester dans le doute, éventuellement dans la confusion » (Neri, 2009).

En effet, comme l'écrit encore Claudio Neri, dans l'ouvrage *Lire Bion* qu'il a dirigé, « la connaissance peut constituer, plutôt qu'un instrument de développement psychique, un obstacle à celui-ci, chaque fois qu'elle est utilisée comme défense contre la peur de l'inconnu et comme barrière contre la frustration, qui est toujours associée à ce qui présente le caractère de l'inexploré et de l'incompréhensible » car « la non-tolérance à ce type de frustrations peut conduire l'individu à chercher prématurément des "faits et raisons" qui le rassurent » (Neri, 2006).

Car « tout changement fait surgir une menace », « tout développement apporte dans son sillage la menace d'une catastrophe pour la psyché » (Hinshelwood, 2000). C'est ainsi que « nous redoutons tous l'expérience de changement et de développement qu'entraîne le travail psychique sur soi : ce sont de petites "catastrophes" pour la tranquillité d'esprit, cela réveille la crainte d'*annihilation* de soi (aphanisis) postulée par M. Klein au sein de la position schizo-paranoïde, sorte de perte catastrophique, crainte qui va bien au-delà de l'angoisse de castration et qui va jusqu'à la crainte d'une privation des moyens d'existence » (Hinshelwood, 2000). On va alors tenter de ce fait d'éluder le contact avec ce sentiment que Bion nomme sentiment de *changement catastrophique* alors même qu'il est lié à l'émergence de l'*insight* et qu'il est concomitant d'un moment de croissance psychique.

C'est ainsi que pour soutenir les participants face à la peur du changement catastrophique et pour les accompagner à supporter l'émergence des

insights, j'utilise ma capacité négative. J'ai la conviction que celle-ci repose aussi sur le fait de pouvoir entrer en résonance avec leur partie souffrante à partir de ma propre partie souffrante, ou en tout cas d'activer les liens entre certaines parties de ma psyché avec certaines parties de leur psyché. C'est d'ailleurs dans des termes proches que René Roussillon (2006) définit *la fonction d'accompagnement* comme consistant en une « fonction du partage de l'affect, de la souffrance, [...] une fonction qui réinstalle le sujet dans des conditions qui transforment la nature de la souffrance persécutrice, harcelante qui vous boute en dehors de l'humaine société, en une souffrance qui vous qualifie ou qui qualifie une partie de votre humanité ». D'après lui, cette fonction réalise ce qu'il appelle des « stratégies d'apprivoisement des sujets souffrants ».

### **Modèles de travail psychique**

Cette caractéristique technique ne m'est pas propre ; elle est sans nul doute l'une des propriétés liées à la pratique du travail psychique tel qu'il peut être sous-tendu par le modèle bionien auquel je me réfère (elle est d'ailleurs considérablement développée par cette forme de pratique). Modèle dans lequel il ne s'agit plus d'être l'archéologue d'un passé révolu mais plutôt d'être attentif à la « rencontre », « présent » et ouvert aux turbulences émotionnelles disponibles ici et maintenant dans le *champ*.

Dans le modèle bionien, « les affects et les pensées naissent dans l'interrelation et attendent un contenant pour les traiter. C'est la rencontre des psychés qui est au premier plan dans l'interactivité permanente actuelle » (Ferro, 2007). Notons que dans cette perspective, l'inconscient est « considéré non pas comme une instance constituée une fois pour toutes, qui sera connue au fil de son exploration, mais plutôt comme un des éléments de la psyché qui est en continuelle formation, qui connaît de perpétuelles transformations, et par laquelle la rencontre avec l'inconscient de l'analyste constitue le point focal. » (Messina Pizzuti et Ferro 2001). En ce sens la rencontre analytique est conçue pour cet auteur comme « l'accouplement en séance de deux co-narrateurs qui auront sans cesse à faire avec la part de refoulé, de clivé, d'impensable qui entrera dans l'actualité du champ et avec la part transformée (en fonction de l'interaction des appareils psychiques) [...] sans que jamais prenne fin ce tissage narratif et transformatif » (*id.*). C'est ainsi qu'il écrit que nous sommes passés « d'une psychanalyse des contenus et des souvenirs à une psychanalyse qui privilégie le développement des appareils pour rêver, pour ressentir et pour penser » (Ferro, 2007).

Selon ce point de vue, le champ analytique est cet espace-temps dans lequel « prennent forme et voix des personnages, des narrations, sorte de production onirique du couple analyste-patient », qui représentent un « premier niveau de symbolisation partagée » (Messina-Pizzuti, 2001). Si je transpose cette définition pour caractériser l'espace du groupe d'analyse des pratiques, je dirais que le champ groupal est ce lieu « où confluent toutes

les turbulences affectives activées par la rencontre des appareils psychiques en présence ». Le champ est alors une véritable fonction du couple animateur-groupe, non saturée, « ouverte aux infinités de narrations possibles qui représentent l’alphabétisation progressive des émotions et leurs transformations » (*id.*), ou encore en transposant les propos de A. Ferro (2000), c’est le lieu où les appareils psychiques en présence « créent par leur rencontre émotionnelle profonde, des fantasmatisations, des transferts, des turbulences émotionnelles, des identifications croisées ». La notion de *champ* s’appuie sur le travail de Willy Baranger (1999), mais il faut l’étendre ici à l’espace groupal comme le propose C. Neri dans la nouvelle version enrichie de son manuel sur le groupe parue en 2011. Dans cette optique, remarquons que « l’appareil psychique de l’analyste [...] devient une variable du champ analytique, il devient un outil précieux et extrêmement délicat qui a besoin d’un entretien permanent », en particulier en développant une « capacité de rester dans le doute, dans la non-saturation, sans qu’il soit nécessaire de trouver immédiatement des réponses exhaustives » (Ferro, 2007). À ce titre, les animateurs auront à « entretenir » leur appareil psychique du côté du développement de leur capacité négative (Blanchard-Laville, à paraître 2013).

Cette modalité d’être dans l’animation que j’ai adoptée pour accompagner les enseignants à supporter les insights créateurs de transformations se situe du côté de la disponibilité et de l’ouverture. Elle me permet de me tenir au diapason du champ émotionnel intersubjectif de la séance et de me laisser traverser par des émotions qui ne m’appartiennent pas, mais dont j’estime qu’il me revient de les accueillir, contenir, métaboliser, éventuellement nommer, et restituer à doses homéopathiques aux participants auxquels elles appartiennent, qui, peut-être, s’en empareront et accepteront les évolutions que cela risque d’entraîner pour eux ainsi que les transformations qui pourront s’ensuivre. Je constate que cette disposition interne suppose et induit *l’oubli de moi* à l’intérieur de la séance, ou pour le dire autrement, provoque chez moi une sorte de « régression formelle de [ma] pensée » en utilisant les mots de C. et S. Botella (1989). En tout cas, je pourrais décrire cette posture comme une mise au repos de ma rationalité consciente en même temps qu’un accroissement de ma réceptivité à quelque chose de l’ordre du registre du préconscient, une sorte de mise en contact de mon propre psychisme avec des préformes psychiques dont j’ai une faible intuition consciente mais avec lesquelles j’entre en résonance à un niveau infra-verbal.

### « Sans mémoire et sans désir »

L’une des « recommandations » techniques de Bion la plus souvent reformulée par lui-même dans différents textes ou échanges incite l’analyste à se présenter à chaque séance « sans mémoire et sans désir ». À faire de chaque rencontre une première fois, de manière à être le plus réceptif possible à l’inconnu du patient. Ainsi Bion est conduit à distinguer, comme le souligne T. H. Ogden (2012), deux formes de remémoration : il distingue le

fait de se remémorer un rêve dont on essaie de se souvenir et le fait qu'un fragment de rêve puisse s'inviter à l'improviste et furtivement dans notre esprit. Pour lui, « se souvenir » est lié à une tentative consciente de remémoration et c'est alors, écrit T. H. Ogden à ce propos, « faire un usage anxiogène du psychisme, propre à brouiller la capacité réceptive de l'analyse à l'égard de la vérité émotionnelle [...] » (Ogden, 2005/2012, p. 141).

Dans cette sorte de rencontre est à l'œuvre une forme de mémoire qui tolère la perte provisoire et ne s'appuie pas en priorité sur des traces externes objectivables. Dans un premier temps, cela pourrait faire penser à un manque, à une défaillance, à une absence de capacité justement mais, une fois cet état toléré, celui-ci se transforme en une sorte de *capacité* en creux. Comme Bion l'indique dans son écrit *Notes sur la mémoire et le désir* destiné à des analystes, « chaque séance [...] ne doit avoir ni histoire, ni futur » (Bion, 2005a, p. 346)<sup>11</sup>.

Quand le groupe a appris à travailler de cette manière, il fait alliance avec l'animatrice et c'est tous ensemble que nous réalisons ce travail de contenance et de transformation. Les mots accompagnent la métabolisation des émotions. Par le biais de processus mimétiques à l'endroit de l'animatrice, chacun-e des participants-es tend à laisser se déployer sa fonction alpha de traitement des émotions, et sa capacité de rêverie autour de ce qui est apporté par l'un ou l'une d'entre eux-elles, voire même sa capacité négative.

Cet accompagnement-accouchement des émotions dégage un espace pour imaginer (Resnik, 1994). C'est dans ce creuset que la créativité et la liberté de penser trouvent à se déployer. Une succession d'hypothèses pour donner du sens aux actes et propos rapportés est alors proposée. Elles peuvent être aussitôt abandonnées si le participant ne se les approprie pas mais peuvent aussi tracer un sillon souterrain et faire leur réapparition dans un temps ultérieur. On assiste ainsi à un jaillissement d'idées ou d'intuitions ; le groupe se trouve à l'acmé de son potentiel créatif, par le dégagement émotionnel ; à mon sens, le terrain est alors propice à ce que les appareils à penser de chacun se mettent en synergie. Cette métabolisation des émotions émergentes lors du récit de scénarios professionnels apparemment anodins de prime abord est tout à fait typique du travail que cette conduite de groupe induit. Ainsi on constate que, et cela se vérifie à chaque récit, le partage des émotions dans le contenant groupal permet que celles-ci se transforment en *plaisir de penser ensemble* et en plaisir de co-construire de manière interactive groupale un nouveau récit, c'est-à-dire d'exercer une sorte de *co-narrativité* (Golse et Missonnier, 2005).

### **Pouvoir penser ensemble**

Pour un auteur comme W. R. Bion, les pensées cherchent à être contenues et traitées ; ce sont elles qui poussent à la construction chez un sujet d'un *appareil pour les penser* et non l'inverse. Les pensées naîtraient de la conjonction de l'attente d'une expérience émotionnelle qui ne se réalise pas

11. La nouvelle traduction issue de l'ouvrage *Cogitations* semble plus proche de l'esprit du texte original. Je me réfère à cette dernière traduction pour les citations.

et de l'acceptation de cette frustration. Mais les pensées ont besoin d'être mentalisées, sinon elles errent à la recherche d'un penseur qui pourrait les apprivoiser et les tolérer ; c'est dans un groupe que l'on peut observer ce phénomène le plus aisément, là où les pensées flottent dans l'air jusqu'à ce qu'elles trouvent un psychisme prêt à les héberger. Pour cet auteur, relevons en outre, qu'il faut, d'une part, un certain courage pour *penser ce que l'on pense*, mais que, d'autre part, dès lors que nous élaborons une « théorie », celle-ci court très vite le risque d'être *calcifiée* (Bion, 2005b). Cette calcification transformerait les pensées en prison plutôt qu'en force libératrice. Lorsque Didier Houzel (1993) tente de résumer la théorie de la pensée de W. R. Bion, il énonce que « la pensée ne nous appartient pas – nous la rencontrons au détour d'un chemin, nous ne la construisons pas – [...] nous sommes seulement les réceptacles des vraies pensées, de la vérité psychique ». D'après lui, l'activité de pensée, selon Bion, serait « un développement imposé à la psyché sous la pression des pensées et non le contraire ». Pour cela, les interactions dynamiques entre deux psychismes sont nécessaires dont le paradigme est celui de la relation du bébé à sa mère. Car c'est de la capacité de la mère à penser les communications primitives de son bébé que dépend « la bifurcation entre production d'une pensée et expérience d'une souffrance impensable ». À la suite de W. R. Bion, Didier Anzieu (1993, 1994) décrit les pensées en « expansion illimitée, comme l'univers des étoiles », il évoque des pensées qui « naissent, brillent, s'attirent, s'équilibrent, explosent, se morcellent, s'agglutinent ». C'est alors *au travail du penser* de les contenir, de leur donner formes ou mots. Pour lui, « penser c'est faire tenir ensemble et debout une série de pensées, superposées ou emboîtées, les faire se tenir par elles-mêmes » et « le penser serait pour l'essentiel une métonymie du moi ».

En considérant « le penser » dans cette perspective, Didier Anzieu (1994) décrit, de manière très détaillée, les huit fonctions qu'il a imaginées pour le moi-pensant d'un sujet. Ces huit fonctions, qu'il désigne par les termes de « maintenance, contenance, constance, signifiante, concordance, individuation, énergisation et sexualisation », donnent prise, d'après lui, à des attaques psychiques de divers ordres et nécessitent des défenses spécifiques et une attention particulière du conducteur de groupe pour les protéger. J'ai surtout insisté sur la fonction de contenance de l'animatrice du groupe, mais il y a lieu de noter aussi le rôle d'appui auxiliaire, de fermeté qui permet l'adossement et la lutte contre l'angoisse de désétayage, que Didier Anzieu nomme le plus souvent la maintenance. Les angoisses d'effraction sont, elles, repoussées par le rôle de pare-excitation, c'est la fonction de constance qui est ainsi sauvegardée, et les angoisses de perte de sens ou de confusion sont mises à distance par la constitution d'une aire transitionnelle, c'est pour lui la fonction de signifiante.

Dans l'espace groupal créé et soutenu par une conduite clinique telle que j'ai tenté de la décrire, on peut faire l'hypothèse que les « moi-pensants » des participants ont tout loisir de se redresser et de se dilater, en lien avec cette

conception décrite par D. Anzieu du « penser debout ».

Car, lorsque toutes ces fonctions sont protégées par les qualités de l'espace et de l'enveloppe proposés par le cadre groupal, les moi-pensants des participants sont renforcés dans leur potentiel. C'est ce qui explique vraisemblablement la sensation d'intelligence décuplée d'analyse des situations que ce genre d'espace procure, lorsque les conditions sont remplies.

### **Ce qui se transmet dans cet espace**

S'agissant de l'analyse de « gestes professionnels » exercés dans des métiers du lien, je suis convaincue qu'au-delà des transmissions classiques, s'effectue dans l'espace créé par ce type de cadre une transmission d'une autre sorte : celle qui consiste à apprendre à habiter ou à animer son geste, c'est-à-dire à trouver une sorte de posture professionnelle *good enough*, celle qui supporte la surprise, l'inattendu, l'écart avec l'idéal, les déceptions de soi et ainsi, laisse de l'espace aux autres, sans craindre d'eux des représailles quelconques, sans qu'ils soient ressentis comme menaçants et sans attendre non plus à l'inverse qu'ils restaurent notre propre narcissisme en les instrumentalisant à notre profit. Cette posture difficile à trouver pour tout professionnel exerçant un métier du lien ne peut s'enseigner, elle se transmet lorsqu'on a pu prendre conscience des bénéfices qu'on a pu en retirer et ainsi ce n'est pas la moindre des conséquences de l'efficacité de ce cadrage.

## **Références bibliographiques**

- Anzieu, D. (1993). Une approche psychanalytique du travail de penser. *Journal de la psychanalyse de l'enfant, Naissance de la pensée, processus de pensée. Colloque de Monaco, 14*, 146-168.
- Anzieu, D. (1994). *Le penser, Du moi-peau au moi-pensant*. Paris : Dunod.
- Balint, M. (1957/1960). *Le médecin, son malade et la maladie*, Paris : Payot.
- Balint, M. (1982). Psychanalyse et pratique médicale. In A. Missenard (dir.), *L'expérience Balint : histoire et actualité* (p. 11-31). Paris : Dunod.
- Baranger, W. (1999). *Positions et objets dans l'œuvre de Mélanie Klein*. Toulouse : Érès.
- Bertrand, M. et Ferrant, A. (2000). Argument . *Revue Française de Psychanalyse, L'élaboration psychique*, Tome LXIV, 4, 1061-1063.
- Bion, W. R. (1962/1979). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF.
- Bion, W. R. (1965/1982). *Transformations. Passage de l'apprentissage à la croissance*, Paris : Puf.
- Bion, W. R. (1967/1983). *Réflexion faite*. Paris : PUF.
- Bion, W. R. (1970/1974). *L'attention et l'interprétation. Une approche scientifique de la compréhension intuitive en psychanalyse et dans les groupes*. Paris : Payot.
- Bion, W. R. (1985/2005b). *Séminaires italiens. Bion à Rome*. Paris : In Press.
- Bion, W. R. (1992/2005a). *Cogitations*. Paris : In Press.
- Blanchard-Laville, C. (1983). Mais de quoi sont faits les profs de maths ? (Entretien). *Cahiers Pédagogiques, 210*.
- Blanchard-Laville, C. (1992). The dimension of psychic work in the in-service training

- of mathematics teachers, in *For the learning of mathematics. An international journal of mathematics education*, Vol. 12, 3, White Rock, Canada.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (à paraître 2013). *Au risque d'enseigner. Pour une clinique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (à paraître 2013). Accompagnement clinique et capacité négative. *Cahiers de Psychologie Clinique*, 41.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (dir.) (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, 2000.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (dir.) (1999). *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (dir.) (2000). *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (dir.) (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (dir.) (2003). *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. et Pestre, G. (2001). "L'enseignant, ses élèves et le savoir", Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse de pratiques* (p. 55-63). Paris : L'Harmattan.
- Botella, C. et Botella, S. (1989). La problématique de la régression formelle de la pensée et de l'hallucinatoire, *Monographies de psychanalyse de la revue française de psychanalyse. Colloque S.P.P., Unesco, Paris*, 63-90.
- Caïn, A. (1994). *Le Psychodrame Balint, méthode théorie et applications*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Ciccone, A. (2006). Partage d'expériences et rythmicité dans le travail de subjectivation. *Carnet Psy*, 109, 29-34.
- Cohen-Léon, S. (2008). Groupe Balint. Approche Balint, Fonction Balint. Évolution d'une pratique et d'un concept. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2008/1, 50, 141-148.
- Dubois, A. (2011). *Des premières monographies du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle à la formation des enseignants du second degré aujourd'hui*. Thèse en sciences de l'éducation, Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Fablet, D. (2010). Promouvoir l'analyse des pratiques professionnelles par la publication. *Cliopsy*, 4, 37-41.
- Ferro, A. (2000). *La psychanalyse comme œuvre ouverte*. Toulouse : Érès.
- Ferro, A. (2007). Implications cliniques de la pensée de Bion. In F. Guignard et T. Bokanowski, *Actualité de la pensée de Bion* (p. 27-43). Paris : Éditions In Press.
- Ferry, G. (2003). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Geissmann, N. (2001). *Découvrir Bion, explorateur de la pensée*. Toulouse : Érès.
- Golse, B. et Missonnier, S. (dir.) (2005). *Récit, attachement et psychanalyse. Pour une clinique de la narrativité*. Toulouse : Érès.
- Grinberg, L. (1996). *Nouvelle introduction à la pensée de Bion*. Lyon : Caesura.
- Houzel, D. (1993). À propos de la théorie de la pensée de Wilfred Bion. *Journal de la psychanalyse de l'enfant. Naissance de la pensée, processus de pensée. Colloque de Monaco*, 14, 95-112.
- Houzel, D. (2004). La théorie des transformations de W.R. Bion. *Journal de la psychanalyse de l'enfant. la réalité psychique et ses transformations*, 34, 193-226.
- Hinshelwood, R. D. (2000). *Dictionnaire de la pensée kleinienne*. Paris : PUF.
- Jorro, A. (2003). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Lecourt, É. (2008). *Introduction à l'analyse de groupe*. Toulouse : Érès.



- Masson, A. (1996). La transmission du geste. *Cahiers de Psychologie clinique, La transmission*, 7, 1-48.
- Messina Pizzuti, D. (2001). Entretien avec Antonino Ferro. *Cahiers de psychologie clinique*, 16, 207-223.
- Missenard, A. (1982). *L'Expérience Balint. Histoire et actualité*. Paris : Dunod.
- Neri, C., Correale, A. et Fadda, P. (2006). *Lire Bion*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Neri, C. (1999). La capacité négative du thérapeute de groupe. In R. Kaës et P. Laurent (dir.), *Le processus thérapeutique dans les groupes* (p. 51-66). Paris : Dunod.
- Neri, C. (1997, 2011). *Le groupe. Manuel de psychanalyse de groupe*. Paris : Dunod.
- Ogden, T. H. (2005, 2012). *Cet art qu'est la psychanalyse. Rêver des rêves introuvés et des cris interrompus...* Paris : Les Éditions d'Œthaque.
- Perrenoud, P. (2001). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Pezé, M. (2009). Corps et souffrance au travail. *Corps*, 1, 6, 15-21.
- Racamier, P.-C. (2001). *L'esprit des soins. Le cadre*. Paris : Les éditions du Collège.
- Resnik, S. (1994). *Espace mental. Sept leçons à l'université*. Toulouse : Érès.
- Roussillon, R. (2005). Affect inconscient, affect-passion, affect-signal. In J. Boushira et H. Parat, *L'affect, Monographies de psychanalyse* (p. 117-135). Paris : PUF.
- Roussillon, R. (2006). Échange avec René Roussillon (propos recueillis par Denis Dubouchet). *Revue Gestalt*, 30, 73-86.
- Rueff-Escoubès, C. (2004). « On nous demande de ne pas penser » : fatigues et conditions de travail, le point de vue sociopsychanalytique. *Revue Française de Psychosomatique, La fatigue*, 2, 24, 157-159.
- Tisseron, S. (1992). *La honte*. Paris : Dunod.
- Tisseron, S. (2004). Quand seul l'affect se souvient... image et traumatisme. Congrès National, *Entre corps et psyché, De l'émotion à l'affect*. Document non publié.
- Tisseron, S. (2005). *Vérités et mensonges de nos émotions*. Paris : Éditions Albin Michel.
- Wainrib, S. (2001). La répressivité. *Revue Française de Psychanalyse*, 1, 65, 123-139.
- Winnicott, D. W. (1971/1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

### **Claudine Blanchard-Laville**

Professeur émérite en sciences de l'éducation  
Équipe Clinique du Rapport au savoir  
CREF- Université Paris Ouest Nanterre

Cet article présente un résumé synthétique d'un ensemble de textes déjà publiés ou à paraître.

#### **Pour citer ce texte :**

Blanchard-Laville, C. (2012). Pour une clinique groupale du travail enseignant. *Cliopsy*, 8, 47-71.