

Questions de transmission dans la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation

Claudine BLANCHARD-LAVILLE - Philippe CHAUSSECOURTE - Bernard PECHBERTY

Les auteurs sont tous les trois enseignants-chercheurs en Sciences de l'éducation appartenant au réseau Cliopsy (Clinique d'orientation psychanalytique, www.cliopsy.com) qui regroupent des universitaires et des professionnels se référant à la psychanalyse dans leurs recherches et pratiques concernant des objets de l'éducation et de la formation.

Leurs textes proposent des éléments de réponse aux questions posées par l'argument de cette journée de travail. Quelles sont les conditions requises pour qu'une transmission clinique existe en formation ? Comment s'articule-t-elle avec les théorisations psychanalytiques et avec les recherches qui sont propres au champ de l'éducation et de la formation ? Dans chacun des textes, l'auteur décline sa manière propre de penser ces questions dans différents contextes.

Au cœur de la transmission : favoriser l'introjection identificatoire

Claudine BLANCHARD-LAVILLE

L'équipe de recherche que j'ai contribué à faire vivre à l'université Paris Nanterre lors de ma dernière décennie d'exercice (1990-2010) s'intitulait *Savoir et rapport au savoir*. Cette équipe, à laquelle j'appartiens toujours en tant que professeur émérite, tout en étant membre associée à l'équipe Éducation, Discours et Apprentissages (EDA) de Paris Descartes, a changé de dénomination au moment du passage au dernier plan quinquennal, grâce en particulier au travail de Philippe CHAUSSECOURTE qui m'a succédé comme professeur responsable de cette équipe à Nanterre, avant de rejoindre à nouveau l'université Paris Descartes. L'expression « *processus de transmission* » a été rajoutée à l'expression « *savoir et rapport au savoir* » qui était notre marque de fabrique depuis la fondation de cette équipe par notre collègue et ami aujourd'hui disparu Jacky BEILLEROT. Je me reconnais dans cette transformation même si je n'ai été que partiellement partie prenante de cette modification. En effet, les expressions « *rapport au savoir* » et « *processus de transmission* » se trouvent déclinées à de très nombreuses reprises dans toutes mes publications. En me livrant à un petit travail de repérage et de comptage, notamment en ce qui concerne le terme de « *transmission* », je constate que dans mes deux ouvrages publiés aux Puf, *Les Enseignants entre plaisir et souffrance*, en 2001 et *Au risque d'enseigner*, 14 ans plus tard en 2013, on retrouve respectivement 38 occurrences du terme de transmission sur 329 pages et 45 occurrences

sur 252 pages : on passe ainsi de 12% à 18%. Il est clair que les questions de transmission me préoccupent depuis longtemps mais elles me préoccupent encore davantage depuis que je suis professeure émérite. En effet, si, dans cette nouvelle position, l'enseignement ne nous est plus véritablement accessible, en revanche, nous pouvons continuer à faire œuvre de transmission à travers conférences et publications.

Sans doute aussi cette augmentation du poids de la notion de transmission dans mes publications témoigne-t-elle de l'évolution de mes objets de recherche : je suis passée d'un intérêt exclusif pour la pratique des enseignants à l'intérêt pour la pratique d'autres professionnels, ceux des « *métiers du lien* » (BLANCHARD-LAVILLE, 2015) avec lesquels j'ai appris à travailler au sien du cursus de sciences de l'éducation et en particulier dans les groupes cliniques d'analyse des pratiques, essentiellement des formatrices des secteurs du travail social, de la santé, de la formation des adultes mais qui comprennent aussi, bien sûr, des formateurs d'enseignants. C'est d'ailleurs pour tous ces professionnels que j'ai construit en 2005 un master professionnel comportant un parcours de formation à l'analyse des pratiques professionnelles qui m'a contrainte à penser de manière explicite et pragmatique les questions de transmission-professionnalisation comme je les avais nommées (BLANCHARD-LAVILLE, 2012a).

Une fois posé ce contexte de ma réflexion, je vais dégager maintenant ce qui me semble opérant dans différentes positions de transmission que j'ai moi-même occupées et que j'ai tenté d'analyser sur le plan psychique au travers des recherches que j'ai conduites : celle d'un enseignant tout d'abord qui est la position que j'ai le plus étudiée, puis celle d'un formateur-animateur de groupe clinique d'analyse des pratiques professionnelles.

J'écrivais en 2001 p. 28 : « Du côté de l'enseignant, que laisse-t-il traverser à son insu, que transmet-il subjectivement et inconsciemment ? De quoi parle-t-il en fait au-delà du manifeste de sa volonté de transmission de savoir ? » J'ai pu montrer que sur la question du partage de l'objet-savoir avec les élèves, une volonté de transmettre des savoirs n'assure aucun d'entre nous de ne pas exercer à notre insu certaines formes de rétention sinon d'interdit plus ou moins exacerbées. Un enseignant est proposé par l'institution qui l'emploie comme relais pour aider l'élève à s'inscrire dans le champ culturel. Par là, il est légitimé dans sa parole professorale et il est engagé à tenir la place de celui qui assure la transmission. J'ai pu analyser plus précisément ce qu'il en est de cette transmission psychique dans l'espace dans lequel se déroule la transmission didactique. Ce lieu où l'on ne peut empêcher qu'au détour d'une transmission volontaire et délibérée de savoir, s'effectue, à l'insu de l'enseignant, une forme de transmission psychique inconsciente (BLANCHARD-LAVILLE, 1997). En effet, toutes les recherches que nous avons menées indiquent qu'un enseignant, lors d'une séquence d'enseignement, ne cesse de prendre des décisions, fussent des micro-décisions, quel que soit le degré de préparation et d'anticipation de son projet didactique. Un enseignant est sous une injonction de parole de la part de l'institution, il parle, et de ce fait, il propose un discours qui va bien au-delà du texte proprement dit du savoir à enseigner.

Ainsi nous avons pu montrer que quelque chose se transmet en partie par le langage en tant qu'action, et surtout par des effets non verbaux, para ou infra-verbaux, ou lorsque le message non verbal vient contredire le message verbal, comme dans la communication paradoxale. Les enseignants imposent aux élèves des scénarios personnels très différents les uns des autres. Ces scénarios sont induits par le type de rapport au savoir qu'ils sont en mesure de manifester au sein de l'espace d'enseignement, en lien avec les assignations de places aux élèves que leur discours impose. C'est ce scénario que j'ai proposé d'appeler *le transfert didactique* et c'est l'écologie de ce transfert didactique qui m'a intéressée, au sens où c'est lui qui instaure dans la situation une certaine qualité d'espace psychique.

Les contours du scénario projeté dans l'espace didactique par le professeur sont à comprendre en priorité en lien avec les modalités de son rapport au savoir à enseigner. Ce scénario possède une certaine stabilité, au sens de la stabilité d'un équilibre dynamique. C'est pourquoi j'ai pu aussi parler de signature de l'enseignant/e. Selon moi, l'enseignant/e transporte ce scénario de classe en classe avec des modulations ou des variantes liées aux différents publics auxquels il peut avoir à faire, ou aux différents moments de sa journée. Cette construction éphémère et

singulière, renouvelée à chaque cours, repose sur un paradigme qui conserve sa consistance au-delà de la séquence étudiée, dans la mesure même où il dépend de la manière profonde qu'a l'enseignant/e de se relier au savoir et de se relier aux élèves ; bien entendu, cette construction évolue tout au long de la vie professionnelle.

C'est une force modelante selon laquelle l'enseignant va façonner l'espace au niveau psychique et qui instaure dans l'espace de la classe une atmosphère psychique singulière, au sein de laquelle se déploient les mouvements de pensée et d'apprentissage des élèves. Pour plus de détails sur cette notion, on peut consulter le chapitre de P. CHAUSSECOURTE dans l'ouvrage qu'il a dirigé en 2014, *Enseigner à l'école primaire. Dix ans avec un professeur des écoles*, dans lequel il l'explicite avant de montrer sur un exemple son côté opératoire.

Ainsi je peux avancer que le transfert didactique de l'enseignant, qui ne peut manquer d'être issu de son rapport traumatique au savoir (et lequel d'entre nous n'a pas un rapport traumatique au savoir ?) constitue le canal par lequel l'enseignant va transmettre à son insu les caractéristiques traumatiques, les impensés, les enkystements, les fossilisations de son propre rapport au savoir. À noter que, pour moi, dans ces travaux, il n'est à aucun moment question de pathologie. Il est sans doute utile de le rappeler, et d'indiquer que si je parle de rapport traumatique au savoir, c'est que je considère que le rapport au savoir dans sa constitution psychique pré-historique et historique comporte inévitablement des *éléments traumatiques* singuliers. Ces éléments tissent le parcours de chacun et en font son originalité. La question ici est celle de la transmission et du travail psychique qui me semble devoir être effectué par celui qui « choisit » de se mettre en position de transmission de savoir, ou encore mieux qui « choisit » de se mettre en position de formateur d'enseignants.

En résumé, dans l'acte d'enseigner, la volonté manifeste de transmettre des objets de savoir objectifs et socialisés est au premier plan, mais au plan psychique, l'enseignant transmet bien plus que ces savoirs que l'institution lui demande de transmettre quelque chose de son rapport au savoir et ce, à son insu, c'est ce que l'on peut appréhender en analysant les modalités de son transfert didactique.

Je crois que cette vision des choses concernant la position enseignante m'a mise en bonne disposition pour comprendre ce qu'il se passe lorsqu'il s'agit de transmettre non pas des savoirs mais plutôt de transmettre une pratique faite de gestes et de postures, par exemple, le geste d'animer un groupe et/ou celui de tenir un cadre clinique, des positions pour lesquelles il est souvent question d'exercer ses capacités élaboratives. Ces gestes-là ne s'enseignent pas, mais néanmoins ils s'apprennent ; je crois qu'ils se transmettent et c'est à ce propos que j'ai parlé de *transmission subjective du geste partagé*, notion que j'emprunte à notre collègue belge Antoine MASSON. 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 car comme cet l'écrit, « il faut en avoir reçu le courage dans une rencontre avec un autre » (MASSON, 1996). Il semble bien que ce soit grâce à *l'engagement en acte dans le geste partagé*, que l'un des protagonistes

pourra transmettre ce geste à l'autre. 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 ». Notons que cette conception de la transmission s'oppose à la logique des « bonnes » compétences à acquérir.

Ainsi, dans un dispositif de groupe d'analyse clinique des pratiques professionnelles, s'agissant de l'analyse de « gestes professionnels » exercés dans des métiers du lien, je suis convaincue que s'effectue dans l'espace créé au sein du groupe une transmission qui consiste à apprendre à habiter ou à animer son geste, c'est-à-dire à trouver une sorte de « *good enough* posture professionnelle », 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 (BLANCHARD-LAVILLE, 2012b, 2017).

Lorsqu'il s'agit de contribuer à ce que les enseignants ou certains autres professionnels des métiers du lien se disposent à se transformer en praticiens réflexifs sur leur action professionnelle, sans pour autant que nous ayons recours à une transmission frontale de savoirs ni à une production de « conseils », il est requis de celui à qui il revient de conduire la tâche, le formateur-animateur, une certaine forme d'« abstinence » par rapport à la tentation qu'il aurait d'apporter des savoirs et de les représenter : il doit refuser d'occuper la place du sujet sachant.

Il s'agit plutôt alors d'exercer sa *fonction alpha* au sens de Bion, cette fonction de la personnalité qui permet d'appréhender et d'enregistrer les données des sens, puis de les convertir en « éléments alpha », (BION, 1962, p. 43). Mais aussi d'exercer sa *capacité de rêverie*, cette faculté qui remplit une fonction d'« alphabétisation » (selon l'expression d'Antonino FERRO) et de détoxification des éléments qui n'ont pu être métabolisés et ont été rejetés. Et, si possible, de mettre en œuvre sa *capacité négative* (BLANCHARD-LAVILLE, 2013b), dont je rappelle — comme l'écrit Claudio Neri page 109 de son chapitre « Des pensées sans penseur » de l'ouvrage *Actualité de la pensée de BION* — qu'il s'agit de « la capacité de laisser la pensée ouverte, non saturée, en réduisant ainsi sa rigidité et les idéalizations qui l'accompagnent » ou, selon la formulation de Antonino FERRO dans ce même ouvrage p. 30, de « la capacité de rester dans le doute, dans la non-saturation, sans qu'il soit nécessaire de trouver immédiatement des réponses exhaustives ».

C'est en ce point que je voudrais insister sur le fait qu'il est à mon sens important de transmettre la capacité d'exercer ces différentes fonctions tout en les exerçant. Pour cela, ces fonctions doivent pouvoir être introjectées par les participants du groupe, autrement dit, le cœur du geste de transmission consisterait à favoriser chez l'autre sa capacité d'introjection, c'est ce qui a lieu, je crois, dans ce que j'ai désigné comme la *transmission subjective du geste partagé*.

Pour faciliter l'introjection des qualités de ces fonctions remplies par le formateur-animateur, autrement dit pour que les participants puissent réaliser une *introjection identificatoire*¹ réussie, certaines conditions me semblent plus favorables que d'autres. Je crois avoir pu identifier qu'il s'agit que ces fonctions aient été déjà bien introjectées par le formateur-animateur qui les exerce avec le désir concomitant de les transmettre, au sens où, lorsqu'il est en position de les partager, il n'ait pas peur de les perdre, en somme que ces fonctions soient stables à l'intérieur de lui et qu'ainsi, il n'ait pas la crainte que l'autre les lui dérobe quand il les partage. Je fais l'hypothèse que c'est ce qui favorise chez l'autre la possibilité de s'en emparer et de réaliser une *introjection identificatoire* réussie de ces capacités. Confiance et générosité dans la gratuité sans avoir besoin forcément d'une reconnaissance en retour.

Claudine BLANCHARD-LAVILLE

Professeur émérite de sciences de l'éducation
à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense
Directrice de publication de la revue Cliopsy

Éléments bibliographiques

- Bion, W. R. (1962/1979). *Aux sources de l'expérience*. Paris : Puf.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (1997). L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe, *Revue Recherches en Didactique des mathématiques*, vol. 17 (3). 151-175.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Puf.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2012a). De la transmission à la professionnalisation : le pari de la clinique psychanalytique dans une formation d'analyste de pratiques à l'université. Dans Mireille CIFALI et Thomas PÉRILLEUX (éds), *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques* (p. 85-100). Paris : L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2012b). Pour une clinique groupale du travail enseignant. *Cliopsy*, 8, 47-71.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2013a). *Au risque d'enseigner*. Paris : Puf.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2013b). Accompagnement clinique et capacité négative. *Cahiers de psychologie clinique*, 2013/2, 41, 63-80.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2015). Pour une analyse clinique de la pratique dans les métiers du lien. APF FORMATION. Actes des 28èmes journées d'étude des 29 et 30 janvier 2015. *Crises, colères, silences... ces comportements qui nous troublent. Un langage à comprendre dans l'accompagnement au quotidien*. 81-87.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2017). Vous avez dit « contre-transfert » ? *Cliopsy*, 17.
- BLANCHARD-LAVILLE, P. (2014). *Enseigner à l'école primaire. Dix ans avec un professeur des écoles*. Paris : L'Harmattan.
- FERRO, A. (2007). Implications cliniques de la pensée de Bion. In F. GUIGNARD et T. BOKANOWSKI (dir.) (2007). *Actualité de la pensée de BION*. Paris : Éditions In Press.
- GUIGNARD, F. (2015). *Quelle psychanalyse pour le XXIème siècle ? Tome 1. Concepts psychanalytiques en mouvement*. Paris : Éditions Ithaque.
- MASSON, A. (1996). La transmission du geste. *Cahiers de Psychologie clinique, La transmission*, 7, 1-48.
- NERI, C. (2007). Des pensées sans penseur. In F. GUIGNARD et T. BOKANOWSKI (dir.). *Actualité de la pensée de BION*. Paris : Éditions In Press.

1 J'utilise l'expression proposée par Florence GUIGNARD (2015) qui recommande de ne plus parler d'identification projective mais de *projection identificatoire* ; car, pour elle, il y a eu une erreur de traduction : il est plus correct d'adjectiver le nom et de substantiver l'adjectif d'après son expérience de traduction de l'anglais. Du coup, de parler aussi d'*introjection identificatoire*.