

Dossiê

O valor de uma abordagem clínica de orientação psicanalítica na formação de professores¹

Claudine Blanchard-Laville

Resumo. Neste artigo, a autora constata que, apesar de uma notável indiferença dos grandes meios de comunicação social na França em relação ao valor da psicanálise hoje, esta, contudo, não desapareceu e continua a constituir um campo de saberes e de práticas particularmente ativo e vivo. Em seguida, descreve sua própria prática de acompanhamento clínico grupal de professores na perspectiva de uma clínica do vínculo profissional, que ela contribuiu para desenvolver junto à rede Cliopsy (*Clinique d'orientation psychanalytique*) na disciplina de ciências da educação e da formação. A autora descreve a especificidade desta abordagem de referencial psicanalítico e mostra que ela é capaz de propor dispositivos de análise dos fenômenos subjacentes às práticas docentes que outras abordagens não conseguem apreender.

Palavras chave: psicanálise; análise clínica das práticas profissionais; clínicas do vínculo profissional; enquadramento grupal; formação de professores.

El valor de un enfoque clínico de orientación psicoanalítica en la formación de profesores

Resumen. En este artículo, la autora señala que, a pesar de una notable falta de atención por parte de los grandes medios de comunicación franceses al valor del psicoanálisis en la actualidad, éste no ha desaparecido y sigue constituyendo un campo de conocimiento y práctica particularmente activo y vibrante. A continuación, describe su propia práctica de acompañamiento clínico en grupo de profesores desde la perspectiva de una clínica del vínculo profesional, que ha contribuido a desarrollar en el seno de la red Cliopsy (Clínica de orientación psicoanalítica) en la disciplina de ciencias de la educación y la formación. Describe la especificidad de este enfoque de base psicoanalítica y demuestra que es capaz de proponer mecanismos de análisis de los fenómenos subyacentes a las prácticas pedagógicas que otros enfoques son incapaces de captar.

Palabras clave: psicoanálisis; análisis clínico de las prácticas profesionales; clínicas del vínculo profesional; marco grupal; formación de profesores.

¹ Este texto tem como base um artigo publicado em francês em Portugal no ano de 2021 na revista *Interações*, que dedicou um número especial ao tema “Educação e psicanálise”.

[Notas de tradução aparecerão sob a indicação “N.T.”. Itálicos no texto correspondem à versão original da autora, salvo no caso de palavras estrangeiras ao português.]

* Professora emérita de Ciências da Educação e Formação na Universidade Paris Nanterre e Diretora editorial da Revista de Pesquisa *Cliopsy*, Paris, França. E-mail: claudine.blanchard-laville@wanadoo.fr

The value of a psychoanalytically-oriented clinical approach to teacher training

Abstract. In this article, the author notes that, despite a notable lack of attention from the mainstream media in France to the value of psychoanalysis today, it has not disappeared and still constitutes a particularly active and vibrant field of knowledge and practice. She goes on to describe her own practice of providing group clinical support to teachers from the perspective of a clinic of the professional bond, which she has helped to develop within the Cliopsy network (Clinique d'orientation psychanalytique) in the discipline of education and training sciences. She describes the specific nature of this psychoanalytically-based approach and shows that it is capable of proposing mechanisms for analysing phenomena underlying teaching practices that other approaches are unable to grasp.

Keywords: psychoanalysis; clinical analysis of professional practices; clinics of the professional bond; group framework; teacher training.

De l'intérêt d'une approche clinique d'orientation psychanalytique dans la formation des enseignants

Résumé. Dans cet article, l'auteure fait le constat que, malgré une discrétion notable de la part des médias de grande audience en France par rapport à l'intérêt de la psychanalyse aujourd'hui, celle-ci n'a pas pour autant disparu et qu'elle constitue toujours un champ de savoirs et de pratiques particulièrement actif et bien vivant. Elle fait ensuite part de sa propre pratique d'accompagnement clinique groupal des enseignants dans la perspective d'une *clinique du lien professionnel* qu'elle a contribué à développer au sein du réseau Cliopsy (Clinique d'orientation psychanalytique) dans la discipline sciences de l'éducation et de la formation. Elle décrit la spécificité de cette approche référée à la psychanalyse et montre que celle-ci est en mesure de proposer des dispositifs en capacité d'analyser des phénomènes sous-jacents aux pratiques enseignantes que d'autres approches ne sont pas en capacité d'appréhender.

Mots-clés : psychanalyse ; analyse clinique des pratiques professionnelles ; clinique du lien professionnel ; cadre groupal ; formation des enseignants.

Introdução

Uma série de meios de comunicação cultural - programas de televisão, de rádio e diversas publicações de revistas especializadas - tendem a nos fazer pensar, nos últimos anos, que a psicanálise na França está em crise, ou até mesmo que ela seria *démodé*; em todo caso, podemos constatar que ela desapareceu consideravelmente das telas e do conteúdo proposto ao grande público, e que quase nunca é convocada como uma disciplina de referência, enquanto a filosofia segue no centro do palco. Noto, no entanto, que no decorrer deste último ano, sua tímida reaparição através de uma emissão intitulada "O inconsciente" em uma rádio de grande audiência no meio da tarde de domingo, apresentada por um psicanalista renomado, o doutor Juan David Nasio, bem como em um programa recente de filosofia na estação de rádio France Culture, recentemente dedicado a Melanie Klein por uma semana inteira, permitiu que vários psicanalistas experientes nesse terreno fossem ouvidos no horário nobre.²

² Essas emissões estão disponíveis via podcasts oferecidos por estes dois canais de rádio franceses, *France Inter* e *France Culture*.

No entanto, a psicanálise está muito *viva*, ou ao menos, como anunciamos no colóquio *Cliopsy* em 2017 (Bossard, Chaussecourte, Lerner-Seï, 2019), ela se mantém de uma *insistente atualidade*. Constatemos que as editoras francesas especializadas na área (como *Érès*, *In Press* e *Ithaque*, para citar apenas algumas) publicam um grande número de obras de psicanalistas que testemunham os avanços contemporâneos nas diversas correntes, e que numerosos colóquios de psicanálise se sucedem ao longo de todo o ano acadêmico. Para se convencer da vitalidade desta disciplina que alguns adorariam ver desaparecer, pode-se, por exemplo, consultar as duas obras recentes, organizadas respectivamente por Keller e Landman em 2019 e Ducouso-Lacaze e Keller em 2021, que apontam aquilo que a psicanálise contribui para nossa sociedade, no caso do primeiro, e o que ela contribui para a universidade, no caso do segundo. Nossa própria corrente "Clínica de orientação psicanalítica" (*Cliopsy*), que vem se desenvolvendo desde 2003 no seio da disciplina de ciências da educação e da formação (Blanchard-Laville e Dubois, 2023), também testemunha a perenidade do interesse por parte dos profissionais que trabalham com o vínculo por nossa abordagem de orientação psicanalítica. Isso também é comprovado pela distribuição, desde 2009, da revista *Cliopsy* (revista semestral on-line hoje hoje apoiada pela plataforma *Cairn*), bem como pelo sucesso de nosso último congresso *Cliopsy* em outubro de 2022 na Universidade Paris 8, que reuniu cerca de 300 participantes³. Para mais detalhes acerca dessa corrente teórico-clínica, pode-se consultar o dossiê "*Psychanalyse et éducation*", publicado pela revista *Le carnet PSY* nº 259 em março de 2023.

Características da abordagem clínica de orientação psicanalítica

Nossa abordagem orientada pela psicanálise coloca em destaque a subjetividade dos profissionais e sua singularidade, o que pode parecer, à primeira vista, não responder aos desafios sociais de ordem macroscópica de maior relevância atualmente. No entanto, defendemos que ela é capaz de propor *dispositivos* (Geffard, 2019 e Gaillard, 2022, 2023) habilitados para lutar eficazmente contra o risco de desencadeamento de ódio nas instituições, favorecendo, no sentido contrário, vínculos vivos de cooperação capazes de lutar contra a significativa implantação de forças de desvinculação (Blanchard-Laville, Guetat-Calabrese, 2022). Em proximidade com alguns dos objetivos da corrente da psicodinâmica do trabalho, desenvolvida por Christophe Dejours (2009, 2021), nossa abordagem recoloca o trabalho vivo no coração do investimento dos profissionais que trabalham com o vínculo, em particular dos professores, e estimamos que assim talvez seja possível evitar que alguns dentre eles "caiam" em períodos de exaustão, em particular desde o contexto pandêmico que os obrigou a lançar mão da inventividade para poderem permanecer em contato com seus alunos (Dumas, 2022, Rinaudo, 2023). Também nos parece possível ajudá-los a analisar e metabolizar os afetos de medo, tão legítimos, que os assolam atualmente⁴.

³ Está em vias de publicação a edição que reunirá o conjunto de exposições realizadas nas mesas redondas deste congresso.

⁴ Especialmente desde os atentados homicidas contra os professores Samuel Paty e Dominique Bertrand que aconteceram na França.

De minha parte, tenho com isto convicção de que vale identificar melhor os acervos de teorizações psicanalíticas, particularmente em seus desenvolvimentos mais contemporâneos, especialmente em sua capacidade de lidar com incertezas (Tamet, 2021); esses trabalhos testemunham avanços significativos no que concerne a clínica das interações precoces (Missonnier, Golse, 2021), nos encorajam a trabalhar com "a parte bebê do *self*[soi]" (Ciccione et al, 2023) e a levar em consideração a questão crucial da simbolização, tal como entendida por René Roussillon (*Rencontre-auteur Cairn*, 21 de novembro de 2023). Notemos que estamos também em um momento em que os trabalhos de Sándor Ferenczi são revisitados por um grande número de autores que atestam sua modernidade (Kupermann, 2022, dossiê a ser publicado na próxima edição da revista *Cliopsy*, em abril de 2024) e que muitas publicações psicanalíticas atuais apoiam-se em seu trabalho. Continuemos a confiar, como escreve Antonino Ferro (2014): "Por confiança, quero dizer confiar no método, estar convencido de que, no final, mesmo que leve meses ou até anos, teremos feito algo de útil, inclusive para o mais terrível de todos os pacientes - certos deste saber: "a análise funciona"." (p. 128)⁵. Se as forças emocionais, ou as forças primitivas, como ele às vezes escreve, não são contidas e metabolizadas, elas "com frequência assumem a forma de tsunamis destruidores" que buscam se "evacuar para o próprio corpo (doenças psicossomáticas) ou para o *corpo social* (psicopatias, delinquência ou estupidez coletiva)" (p. 19). Florence Guignard (2023), com base em sua clínica com crianças e adolescentes de hoje, não acredita "que a psicanálise tenha se tornado caduca enquanto método terapêutico e de investigação do psiquismo humano", mas que, diante das enormes mutações pelas quais a civilização passa, "o *corpus* psicanalítico não pode permanecer como está". Ela indica:

que o trabalho dos pós-freudianos, particularmente os das escolas inglesa e argentina, permitiram explorar e tratar regiões da psique mais próximas do funcionamento psicótico do que do funcionamento neurótico. Com o passar dos anos, constatou-se que os psicanalistas estavam lidando cada vez mais com uma "patologia dos limites": limites entre si e o outro, entre o pensar e o agir, entre a realidade psíquica e a realidade externa e, nos últimos anos, entre o virtual e o real. Frágeis, mal organizados, esses limites se desintegram tão mais facilmente quanto mais os limites da sociedade no entorno se tornaram eles mesmos mais flexíveis, fragilizados e desorganizados.

Ela conclui que "está mais do que na hora de não mais olhar para esses pacientes 'limítrofes' apenas como 'diferentes', que criam problemas de *indicação* e de *técnica*, mas de considerá-los como uma oportunidade que nos obriga a reconsiderar nossos *modelos*".

Diversos autores já abordaram no passado essa questão acerca da vitalidade da psicanálise: já em 1975, Didier Anzieu escreveu "A psicanálise, ainda"⁶, mais tarde, em 2000, Danielle Quinodoz escreveu "A psicanálise está viva"⁷, enquanto em 2018 Roland Gori levantava a pergunta para refutá-la: "A psicanálise irá desaparecer?"⁸ e Christopher Bollas, em

⁵ N.T.: Tradução livre. Os trechos aqui replicados, bem como nomes de livros e publicações, foram todos traduzidos livremente.

⁶ N.T.: "*La psychanalyse encore*"

⁷ N.T.: "*La psychanalyse est vivante*"

⁸ N.T.: "*La psychanalyse va-t-elle disparaître?*"

2019, mostrava como "Viver em tempos de desamparo"⁹. No que concerne a formação de professores, certos textos recentes, como os de Jean Chami, de 2020, e Cattarin-Muckensturm, P., Flavier, E. e Metz, C., de 2020, também apontam nessa direção, atestando o interesse nas contribuições da psicanálise para a formação de professores; assim como meu próprio artigo publicado em 2021 na edição especial da revista portuguesa *Interações*, editada por Teresa Sá e Joël Santos, no qual este texto se inspira em grande parte, assim como os artigos de meus outros colegas, Mireille Cifali Bega, Martine Lacour e Jeanne Moll, que figuram nesse mesmo dossiê. E ainda, em uma coluna recente (7 de novembro de 2023) no jornal *Le Monde*¹⁰, podemos ler nas palavras de Jean-François Rey, professor honorário de filosofia:

Os professores frequentemente se sentem isolados, insuficientemente apoiados por seus colegas ou por seus superiores. Já que não há, fora dos sindicatos, coletivos onde se poderia analisar entre vários as dúvidas, os impasses, os gestos infelizes ou os desencontros. Quem ainda se lembra dos efêmeros grupos Balint [*grupos de análise de práticas*], que tentavam, em condições bem mais animadoras que as atuais, construir lugares e momentos de troca entre colegas voluntários?

Bem, caro colega, não apenas nos lembramos desses grupos, mas sobretudo continuamos a fazê-los existir, ao refletir sobre as diversas variantes possíveis¹¹. No entanto, o que se pode lamentar é que não sejam mais privilegiados pelo Ministério da Educação [*l'Éducation Nationale*], que se cercou de um Conselho científico dominado pela presença de pesquisadores ancorados, em sua maioria, às neurociências. Estamos de fato muito distantes do ano de 2001, quando os decretos emitidos pelo ministro Jack Lang promoviam a análise das práticas para todos os professores. Como escrevemos em 2004 (Blanchard-Laville e Nadot):

No *Referencial de competências profissionais do professor das escolas*¹² de novembro de 1994, é mencionado que um dos desafios fundamentais da formação inicial é "empenhar-se em desenvolver em todos os futuros educadores a *capacidade de analisar* e avaliar a (sua própria) prática" - "Missões do profissional em exercício na escola, no curso de Ensino Médio geral, técnico ou profissional."¹³ Este desafio também está presente no texto de maio de 1997. Ele afirma que: "[...] a plena aquisição de habilidades tão complexas e diversificadas requer tempo e deve se inscrever ao longo do processo, durante toda uma carreira que permitirá a afirmação progressiva de um estilo pessoal no exercício da profissão" e que "para esse fim, é necessário que o profissional tenha, ao final de sua formação inicial, aptidão para analisar sua prática profissional e o contexto em que trabalha". (Grifos meus.)

⁹ N.T.: "Vivre au temps du désarroi"

¹⁰ Coluna intitulada "Assassinatos de Dominique Bertrand e Samuel Paty: "Nossos dois colegas eram representantes da humanidade e não são os únicos."" ["*Assassinats de Dominique Bernard et Samuel Paty : "Nos deux collègues étaient des représentants de l'humanité, et ils ne sont pas les seuls"*"].

¹¹ Dossiê *Cairn-Carnet Psy*: O "grupo Balint": um espaço clínico de reflexão e de formação [N.T.: em tradução livre. Título original: "*Le « groupe Balint » : un espace clinique de réflexion et de formation*".] <https://www.cairn.info/dossiers-2023-36-page-1.htm>

¹² N.T.: *Référentiel de compétences professionnelles du professeur des écoles*

¹³ N.T.: *Missions du professionnel exerçant en collège, lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*.

Observamos, então, que é na circular de julho de 2001, relativa ao acompanhamento no ingresso na profissão e à formação continuada de professores do ensino fundamental e médio e da equipe de educação e orientação, que a análise das práticas, sempre indicada como uma "competência" esperada, também foi indicada como um "processo". Nessa circular, foi de fato especificado que a habilidade de analisar a atividade da classe deveria se basear "especialmente na *análise de práticas*". Foi também no apêndice desta circular, intitulado *Caderno de incumbências*, que a análise das práticas, "uma abordagem a ser privilegiada", foi definida da seguinte forma:

As oficinas de análise de práticas, que permitem identificar e analisar experiências profissionais com colegas e especialistas, devem ser privilegiadas: estudos de caso, comparação de resultados obtidos e de abordagens utilizadas, análise de incidentes críticos e de êxitos, etc. Eles requerem uma organização especial: distribuição de tempo, grupos restritos e trabalho de proximidade. Esse trabalho de elucidação das práticas pedagógicas deve, em um primeiro momento, basear-se na polivalência e/ou nas disciplinas ensinadas para desenvolver as problemáticas que interrogam mais particularmente o novo professor, especialmente a gestão da classe e o acolhimento da heterogeneidade dos alunos.

Para esclarecer o debate aberto por essas diretrizes ministeriais, o escritório de formação continuada da Direção de ensino escolar (DESCO)¹⁴ organizou, em 21 e 22 de janeiro de 2002, um seminário intitulado "Análise de práticas profissionais e ingresso na profissão"¹⁵. Vários depoimentos vindos de diversos dispositivos de análise de práticas criados em formação foram trazidos, levando a distinguir invariantes e a identificar diferenças. Hoje, é necessário constatar que apenas alguns bastiões de resistência persistem aqui e ali, mas que o conhecimento desses lugares e o que eles podem oferecer aos professores ainda fica a cargo deles.

A situação atual na França

Na realidade, desde a extinção dos Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFMs)¹⁶ na França e sua substituição, primeiro pelas Escolas Superiores do Professorado e da Educação (ESPÉs)¹⁷ e agora pelos Institutos Nacionais Superiores do Professorado e da Educação (INSPÉs)¹⁸, não são muitos os dispositivos nestes institutos capazes de oferecer aos professores a possibilidade de adquirir uma posição reflexiva, sobretudo no sentido de uma reflexividade inconsciente (Dubois e Geffard, 2016).

Seguindo Patrick Geffard e Arnaud Dubois em seu artigo de 2016:

Na França, o Referencial de competências atualmente em vigor, publicado no Boletim oficial de Educação Nacional em 25 de julho de 2013, compreende catorze competências comuns a todos os professores e funcionários da educação, às quais devem ser acrescentadas cinco competências específicas para os professores e outras oito para os principais conselheiros

¹⁴ N.T.: *Direction de l'enseignement scolaire*

¹⁵ N.T.: "*Analyse de pratiques professionnelles et entrée dans le métier*"

¹⁶ N.T.: *Institut Universitaire de Formation des Maîtres*

¹⁷ N.T.: *Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation*

¹⁸ N.T.: *Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation*

educacionais. O termo reflexividade não aparece nesse referencial, mas a figura do profissional reflexivo é o modelo que inspirou fortemente sua elaboração.

Dentre o conjunto de competências do referencial, a décima quarta competência, "engajar-se em uma abordagem individual e coletiva de desenvolvimento profissional", se desdobra em quatro subitens, dentre os quais se lê: "refletir sobre a própria prática - sozinho e entre pares - e reinvestir os resultados da reflexão na ação".

Como constataam esses autores, "podemos desde já apontar que a capacidade de 'reinvestir os resultados da reflexão na ação' pressupõe que a 'reflexão' possa ser inteiramente controlada por um sujeito consciente, de quem nada escaparia, e que seria capaz, em uma situação profissional, de tomar decisões regidas pela mesma concepção de controle". Em outras palavras, considerar que essa reflexão poderia ser atravessada por motivos inconscientes não faz parte das concepções em vigor.

Enquanto, em determinados setores, como o da educação infantil, vemos atualmente reaparecer nos textos oficiais na França inúmeras injunções acerca da análise das práticas de profissionais referente a este campo¹⁹ (ainda que a vontade continue bastante limitada, na medida em que não é de fato acompanhada de condições favoráveis em termos de tempo para enfrentar esse desafio), esse não é o caso, por enquanto, do setor de ensino. Nossas autoridades se contentam em imaginar "cursos de empatia" - quase um oxímoro - como se a disposição interior em relação ao outro, e em particular aos alunos, pudesse ser ensinada por meio de um "curso". Todo o meu trabalho indica que esse tipo de posicionamento maleável pode ser adquirido, mas não pode ser ensinado. Ele é passível de ser apropriado através da participação em grupos nos quais a função empática (no sentido forte do termo, como usado por Daniel Kupermann em seu trabalho já citado sobre Ferenczi) é promovida por um facilitador ou facilitadora competente, capaz de fazer com que os participantes beneficiem de seus efeitos e de lhes permitir introjetar essa função (Blanchard-Laville, 2017). Todas essas funções que favorecem o encontro, como as de instaurar um enquadre de contenção, assegurador, favorável ao risco da aprendizagem, não podem ser ensinadas em "cursos". Justamente essas capacidades se transmitem pelo que nomeei de transmissão subjetiva do gesto compartilhado (Blanchard-Laville, 2017).

As necessidades atuais dos professores

Hoje, mais do que nunca, os professores são confrontados em seu ato de ensino em relação ao outro, ao diferente, no encontro didático; ao surpreendente, ao desestabilizador, ao inquietante, ao transbordante... É isso que ouço nos relatos de jovens professores com dificuldades ou de professores experientes frente a momentos de desestabilização que tenho a oportunidade de escutar (Blanchard-Laville, 2001, 2013a; Blanchard-Laville com Lerner-Seï,

¹⁹ Artigo 7 - Decreto n° 2021-1131 de 30 de agosto de 2021 referente aos assistentes maternos e aos estabelecimentos de acolhimento de primeira infância [*jeunes enfants*]. O artigo que trata da análise de práticas é o 2324-37. https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/article_jo/JORFARTI000043990655 completado por: https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/article_jo/JORFARTI000046138935?init=true&page=1&query=article+R+2324-37+du+code+de+la+sant%C3%A9+publique&searchField=ALL&tab_selection=all

2017, 2023a). Diante de algumas de suas questões e dificuldades nas situações de ensino, as abordagens racionais ou neurocientíficas, sejam elas pedagógicas e/ou didáticas, por mais úteis que sejam, não são suficientes: a dimensão humana está eminentemente presente nesse encontro específico induzido pelo ato de ensinar, e é essencial reconhecê-la em toda a sua complexidade para poder apreendê-la sem grandes temores. Com isto, os professores deveriam poder se beneficiar, em formação inicial e em formação continuada, de condições favoráveis à construção de uma posição de educador que possa "se manter" ao longo do tempo e que os autorize a se sentirem relativamente confortáveis para não irem para a classe (ou para as aulas) com "frio na barriga", favorecendo uma forma de transmissão de saber adaptada aos nossos tempos.

A posição de um professor pode, em qualquer momento de sua carreira, ser elaborada em grupo, por um trabalho no depois [*après-coup*] que faça jus às moções inconscientes subjacentes às suas condutas em determinada situação, a partir de análises esclarecidas por uma abordagem clínica de orientação psicanalítica (Blanchard-Laville, 2019). Para que isso seja possível, trata-se de que os professores disponham de espaços-tempo protegidos que favoreçam esse tipo de trabalho sobre seu próprio funcionamento psíquico profissional, e que para isso contem com facilitadores de grupo clínicos, formados para a escuta de processos dos quais os participantes mesmos desconhecem, e que possam assim acompanhá-los em seu caminho na construção de bases profissionais relativamente estáveis (Blanchard-Laville, 2019b, Dubois, 2017, Geffard, 2018).

Temos que admitir que o trabalho desenvolvido em nossa rede *Clipsy* permitiu certo número de avanços quanto à produção de conhecimentos, de compreensão do que poderia estar em jogo de maneira subjacente no campo da educação ou da formação. Mas esses avanços não se dão sem que sejam suscitadas oposições, por vezes bastante intensas. Oposições que não são necessariamente muito surpreendentes em tempos nos quais é forte a pressão para que aceitemos a visão de uma humanidade reificada, de um humano que não seria mais realmente um sujeito atravessado por conflitualidades internas, mas um simples auto-empresendedor de si mesmo, como formula Roland Gori (2018). Apesar de todo o trabalho acumulado e da extensão significativa da rede, somos obrigados a constatar que as resistências a essa abordagem persistem, sem dúvida por sua proximidade com a psicanálise, o que a leva a ser atacada a partir dos mesmos argumentos e dos mesmos medos fantasmáticos que a psicanálise. Essas resistências são estruturais. A isso se soma hoje o aumento do poder das abordagens cognitivas e neurocientíficas, cujo interesse não recusamos, mas que tendem, através da mídia e dos atuais responsáveis por decisões do gênero, a tomar a dianteira frente a qualquer outra abordagem. Por fim, não se pode negligenciar que esta abordagem é dispendiosa a nível pessoal, pois necessita de um certo trabalho psíquico e, assim, coloca inquietantes questões quanto à formação e à transmissão.²⁰

²⁰ De minha parte, propus em 2012 maneiras de refletir sobre essa questão da formação no capítulo "Da transmissão à profissionalização: a aposta da clínica psicanalítica em uma formação de analista de práticas na universidade" [*De la transmission à la professionnalisation : le pari de la clinique psychanalytique dans une formation d'analyste de pratiques à l'université*] e as questões de transmissão estão no cerne dos Encontros que organizei ao longo do ano de 2020-2021, intitulados "Sobre a transmissão" [*De la transmission*]; consultar o site www.claudineblanchardlaville.com.

No entanto, apesar da presença de forças hostis por vezes bastante violentas, o campo no qual se inscreve este trabalho se alarga e até mesmo se complexifica. Tendo em mente a diversidade dos trabalhos conduzidos e das publicações realizadas, quero enfatizar mais fortemente nossa especificidade, a da *clínica do vínculo profissional*. Segundo essa perspectiva, postula-se que o sujeito profissional é um sujeito em toda a sua profundidade, um sujeito psíquico assujeitado ao seu inconsciente. Nessa ótica, é prioritariamente o conflito entre sua realidade psíquica e a realidade exterior, que ele encontra no campo de seus atos profissionais, que essa abordagem privilegia e que os dispositivos de acompanhamento clínico pensados no seu âmago levam em consideração para elaborar suas práticas; isso significa que, nesses dispositivos, os clínicos estão comprometidos em pôr para trabalhar os movimentos psíquicos neles convocados pelo choque com a realidade do campo no cerne das diferentes situações de ensino em que trabalham.

Segundo essa abordagem, consideramos o sujeito profissional como dotado de um psiquismo atuante no sentido de Sigmund Freud, isto é, como um sujeito dividido por seu *inconsciente* e, com isto, um sujeito tomado por fortes turbulências internas. Contudo, se a questão de levar em conta a *subjetividade* dos profissionais da educação e da formação, seja no plano da pesquisa ou no da formação, assim como a de levar em conta as *emoções* e o *corpo* dos profissionais em ação, evoluiu favoravelmente no decorrer da última década, por outro lado, a referência à psicanálise continua relegada às margens por muitos de nossos colegas professores-pesquisadores. Na maioria das vezes, seus trabalhos fazem referência a uma subjetividade sem inconsciente no âmbito de uma teoria psicológica ou sociológica, e a uma concepção das emoções e do corpo baseada em teorias psicológicas ou antropológicas que não incluem a questão da *realidade psíquica* (Reca, 2017), e isso, por vezes, sem manifestar claramente o ponto de vista teórico a partir do qual falam. Essa posição, que ao que me parece subjaz um grande número de trabalhos acerca das práticas de ensino, se refere a uma perspectiva epistemológica de inspiração comportamentalista segundo a qual é levada em conta, prioritariamente, um sujeito professor racional, capaz de uma reflexividade sem entraves sobre sua prática, incluindo sua implicação corporal. Nesse contexto, o objetivo das pesquisas corre o risco de se tornar um objetivo de controle da prática, já que nunca se suspeita, nesse contexto, de que a reflexividade dos profissionais esteja impedida, exceto quando estes são entendidos sob o ponto de vista da patologia.

De minha parte, fiz a aposta de defender, no seio da rede *Cliopsy* - como desenvolvo, por exemplo, em um capítulo do livro “Para que servem as ciências da educação?”²¹, organizado por Béatrice Mabilon-Bonfils e Christine Delory, que poderá ser consultado para contemplar o conjunto de pesquisas dessa corrente - uma *abordagem clínica de orientação psicanalítica* que, pelo contrário, leva em consideração a *realidade psíquica* dos *sujeitos profissionais* no decorrer de seu ato e que com isto considera a pregnância dos mecanismos psíquicos que os atravessam nas situações de ensino, de formação, de enquadre e também de transmissão de práticas. A especificidade de nossas pesquisas consiste no fato de nos ocuparmos da parte profissional dos sujeitos envolvidos nessas profissões. Pois há uma *especificidade* das pesquisas de orientação psicanalítica no campo da educação e da formação

²¹ N.T.: “À quoi servent les sciences de l'éducation?”

quando conduzidas por pesquisadores(as) da área em relação aos trabalhos que são realizados sobre temas análogos por profissionais da psicanálise. Essa especificidade decorre do fato de priorizarmos o registro profissional dos sujeitos que estudamos, mesmo quando essas pesquisas conduzem (ou estão dialeticamente ligadas) a práticas de acompanhamento senão de cuidado. O enfoque é, de certa forma, deslocado; a luz se projeta sobre diferentes facetas dos fenômenos analisados, dependendo de que se seja psicólogo ou psicanalista, ou pesquisador clínico das ciências da educação. O que nos interessa em nosso trabalho é uma *clínica do vínculo profissional*, uma clínica que se concentra na parte profissional da personalidade profissional e não na personalidade dos profissionais.

Parece-me que essa forma de clínica do vínculo profissional é mais do que nunca atual e, pela evocação de diversos trabalhos de pesquisa que se debruçam sobre essas questões na Nota de síntese de 2005, mostramos que a abordagem clínica de orientação psicanalítica detém grande potencial de respostas, tanto teóricas quanto práticas, em relação à complexidade das atividades com as quais temos de lidar no campo da educação e da formação. Assim, desenvolvemos dispositivos específicos, o que é particularmente bem ilustrado pela publicação organizada por Arnaud Dubois em 2017 no que tange aos professores, intitulado “Acompanhar os professores. Práticas clínicas grupais”²². Patrick Geffard e Arnaud Dubois, em seu artigo de 2016 para a revista *Phronesis*, intitulado “Escrita das práticas e remanejamentos subjetivos da posição profissional”²³, também trabalham para sustentar essa tese. Eles escrevem: “Consideramos a existência de uma ‘reflexividade inconsciente’ (Roussillon, 2008) sobre a qual se sustenta “uma dimensão processual que produz seus efeitos transformadores sem que se passe necessariamente pela consciência” (Coblence e Donnet, 2012, p. 646). Podem pensar, tomando por exemplo como avançam em seus próprios dispositivos, que os dispositivos clínicos “ao favorecer a produção de associações livres [...] parecem implicar em uma desqualificação da consciência reflexiva (ou reflexividade consciente). Efetivamente, a associação livre demanda que o sujeito renuncie a ‘refletir’, isto é, a produzir uma reflexão que estaria sob seu domínio”. Assim, os espaços grupais de análise clínica das práticas são tipicamente áreas nas quais se transicionalizam experiências de profissionais que vêm elaborar sua prática, isto é, são áreas onde se articulam subjetividades profissionais no trabalho em uma experiência inédita de intersubjetividade, em que o compartilhamento de afetos e emoções tanto liga quanto separa na ritmicidade entre as tomadas de palavra e na escansão das sessões (Cicccone, 2006).

Pode-se até dizer que são lugares onde os profissionais têm a oportunidade de acessar uma espécie de posição depressiva profissional, se me autorizo a reintroduzir essa noção kleiniana no contexto profissional. Como se, quando deixados por conta própria, eles(as) fossem levados(as) a ocupar uma espécie de posição esquizo-paranóide profissional, conduzindo-os a excessos no investimento de seus vínculos com os sujeitos com os quais trabalham e nas idealizações de sua função e/ou, como corolário, a clivagens frequentemente mutilantes em sua personalidade profissional, como tive a oportunidade de mostrar para os

²² N.T.: “*Accompagner les enseignants. Pratiques cliniques grupales.*”

²³ N.T.: “*Écriture des pratiques et remaniement subjectifs de la position professionnelle*”

professores. Um trabalho de elaboração de sua prática pode lhes ajudar a tolerar suportar uma espécie de posição profissional depressiva, ou melhor, a viver a oscilação EP ↔ D, segundo a terminologia de Bion, e assim manter vivo um processo de *crescimento psíquico profissional*. Nesses locais, a experiência de compartilhamento de afetos, com seus ajustes e afinações quanto a cenários profissionais elaborados, se efetua no ritmo das sessões que se repetem e no ritmo de momentos de engajamento na análise e de retração de cada um(a), respeitando a importância da ritmicidade, que permite aos(às) participantes testar a segurança do espaço de trabalho, restaurando sua segurança interna de base. Assim, esse trabalho não se baseia nem somente no reforço positivo, nem sobre o recalque ou a negação das dificuldades.

Convicções persistentes

O enfoque segue sendo o *crescimento psíquico profissional*; estou mais convencido do que nunca de que um apoio é de fato necessário hoje para acompanhar uma dinâmica de crescimento frente às dificuldades da profissão, que aumentam de maneira exponencial, e que a abordagem clínica de orientação psicanalítica constitui um recurso particularmente pertinente para apoiar as vicissitudes do exercício dessas profissões no contexto contemporâneo, onde a vulnerabilidade dos contornos da identidade profissional se encontra acentuada e os laços estão fortemente fragilizados. Em todo caso, de minha parte, diante das dificuldades do contexto social atual (Barbieri e Gaillard, 2020), quanto mais o tempo passa e mais se desenvolve minha experiência nesse tipo de trabalho com profissionais, mais eu adquiri a convicção de que os professores se beneficiam de recorrer a *dispositivos de elaboração de suas práticas*, em vez de imaginar que podem se virar através de um fortalecimento de suas estratégias de defesa habituais. Na minha opinião, o *enquadre grupal* de orientação psicanalítica oferecido pelo que chamo de *grupos de acompanhamento clínico da prática profissional* apresenta vantagens. Eles oferecem ao menos um duplo benefício: por um lado, ajudam os professores a tornar mais flexíveis suas condutas em situação profissional, maleabilizando parte de seu aparelho psíquico que é atualizada naquele momento; por outro lado, para além desse trabalho psíquico propriamente dito sobre sua prática profissional, os faz experimentar os benefícios do espaço criado por tal enquadre: um espaço onde é possível pensar em segurança, no âmbito narcísico, para trabalhar coletivamente em um espírito de cooperação, isto é, com total respeito pelas diferenças de pontos de vista; um espaço onde se desenvolva uma escuta real do outro, que reaviva em cada um(a) o prazer de partilhar conjuntamente o fato de pensar sua prática.

Para esclarecer "as práticas de ensino", construí uma teorização dos fenômenos referenciada a uma abordagem clínica de orientação psicanalítica. Nessa perspectiva, encontram-se sobretudo em minhas publicações a dialética prazer/sufrimento: foi assim que intitulei meu principal trabalho "Professores entre prazer e sofrimento"²⁴, no qual mostrei que, em uma perspectiva psicodinâmica, o sofrimento é um dos principais componentes da relação com o trabalho e que o prazer necessita, constantemente, ser reconquistado sobre esse sofrimento, que nunca é definitivamente adquirido, inspirando-me no trabalho de Christophe Dejours. Pois, se aceitamos tomar como perspectiva um enfoque psicanalítico, o sofrimento

²⁴ N.T.: "Les enseignants entre plaisir et souffrance"

psíquico do sujeito humano aparece como um dado fundamental da vida, e evocá-lo não tem necessariamente uma conotação negativa. No entanto, ser professor não nos dispensa de sermos humanos, isto é, de ser um sujeito dividido pelo nosso inconsciente, um inconsciente que não podemos deixar na porta de nossas salas de aula, nem de não ter um aparelho psíquico que, constantemente e sem nos darmos conta, realiza um certo trabalho para nos manter em equilíbrio; salvo que, às vezes, esse trabalho espontâneo, que se trama à nossa revelia, não nos protege suficientemente diante das difíceis circunstâncias que surgem.

Meu livro publicado em 2013, que sucede o de 2001, é intitulado “Sob o risco de ensinar”²⁵. Os professores não têm escolha: em dado momento, têm de assumir o risco de ensinar quando assumem a função. Nenhuma formação pode poupá-los de se confrontarem com a realidade do momento do ato, ao se encontrarem diante de um grupo desconhecido e frente aos imprevistos da situação. Como formar para acolher o imprevisto? Em todo caso, é impossível garantir de antemão por meio da formação que os professores não sejam surpreendidos quando chegarem em campo. Por outro lado, “no depois”, após este exercício, é sempre possível elaborar acerca da maneira como eles ou elas se “viraram” com o imprevisto. O tempo da análise clínica das práticas permite esse trabalho.

Frente a essas constatações, fui levado a propor um acompanhamento clínico grupal para permitir aos professores elaborarem sua prática, “no depois”, após suas sessões de ensino, em uma atmosfera marcada pelo respeito e em um espírito de cooperação. O objetivo é ajudá-los a encontrar novos recursos para garantir uma presença viva que *se sustente* no encontro didático. Nesses grupos, trata-se de manter vivo para os professores participantes uma experiência subjetiva inédita e regeneradora, para que possam articular sua própria subjetividade profissional com outras subjetividades profissionais, compartilhando afetos e emoções em um clima de segurança narcísica. Esse trabalho psíquico revitalizante é realizado no ritmo das sessões e com respeito à singularidade de cada um, em uma ambiência em que é possível compartilhar os imprevistos encontrados nas situações trazidas por cada um deles; sem ocultar as emoções que emergem no decorrer dos relatos, mas, pelo contrário, para transformá-las e se sentirem emocionalmente mais desimpedidos, como pode-se descobrir com as histórias apresentadas em meu livro “Sob o risco de ensinar”. Em nossa posição profissional, nossa história, nossa formação, tudo o que nos constitui está presente. Proponho que se o reconheça, para evitar que seu retorno ou mesmo a irrupção de dimensões pessoais venham parasitar a prática profissional, e também, para além disso, para regenerar essa prática, revitalizá-la, trabalhando sobre seu funcionamento profissional.

Trata-se da postura inversa a de tentar aplicar os conselhos que nos são dados. Em um trabalho de análise clínica das práticas, busca-se compreender a posteriori o que aconteceu. Explora-se, por meio da abordagem reflexiva, um momento relatado por um participante do grupo. A intenção não é dizer ao professor o que ele deveria fazer ou o que deveria ter feito, em nenhum caso, mas que, esclarecido pelas elaborações grupais, ele modifique sua relação com a situação analisada. Meu papel enquanto facilitador é o de contribuir para que o trabalho desenvolva o crescimento psíquico profissional de todos os membros do grupo. Os conselhos com frequência não são suficientes para ajudar um professor, porque mesmo que ele queira

²⁵ N.T.: “Au risque d’enseigner”

fazer uso deles, pode ser que não consiga fazê-lo em dada situação. Como se existisse algo mais forte que o impelisse a certos modos de funcionamento sem que ele o saiba, por exemplo, para diminuir sua angústia ou buscar benefícios narcísicos. Da perspectiva que proponho, "não se é dono de sua própria casa", para retomar a formulação de Freud.

A presença do grupo é central em vários níveis; em primeiro lugar, pelo fato de que um grupo é muito criativo quando se trata de produzir hipóteses de análise. Os ecos do relato de uma situação, quando refratados por vários psiquismos, são de uma riqueza incrível. É claro que, para permitir que essa criatividade seja implantada, é preciso que estejam instaladas as condições favoráveis à instalação de um espaço seguro e de contenção. Por outro lado, no que diz respeito a mim, não trabalho principalmente com a transferência sobre a facilitadora que sou; no grupo a transferência é desviada, ainda que caiba a mim instaurar o enquadre de trabalho; não sou a única fonte de contribuição das hipóteses e o grupo faz uma aliança comigo para exercer a função de contenção. Eu imprimo, no início, um certo clima de aceitação mútua e de tolerância em relação às diferenças no decorrer do funcionamento das sessões; sou a garantidora do respeito aos objetivos do trabalho, mas é conjuntamente que contemos as emoções que surgem, que somos inteligentes e empáticos com as elaborações de cada um(a). É esse compartilhamento que é importante.

Uma última observação: não se trata, nessa abordagem, de trabalhar sobre a patologia dos professores, mas de compreender seu sofrimento profissional ligado às dificuldades estruturais inerentes ao fato de aceitar e de assegurar o lugar de professor. Enquanto as tendências atuais levariam, sobretudo, a olhar pelo lado dos fatores externos criadores dessas dificuldades, estou tentando mostrar que é necessário se debruçar sobre a complexidade de sustentar essa posição desde o interior. Acredito que se ignore que a relação didática também é uma relação intersubjetiva complexa. O professor precisa se conectar com os alunos para que eles possam se relacionar com o saber que ele busca transmitir. Essas duas dimensões estão intrincadas e é isso que constitui a dificuldade.

Com efeito, sabemos que o *Eu profissional* dos professores se constrói gradualmente e em um período de tempo bastante longo (Dubois e Blanchard-Laville, 2019). Baseando-me nas proposições imaginadas por W.R. Bion (Neri, Correale e Fadda, 2006) para conceituar as diferentes modalidades de vínculos psíquicos, parece-me muito útil que, a nível profissional, a comensalidade dos vínculos entre os sujeitos profissionais seja preservada, isto é, elaborada. Contudo, nos tempos atuais, em que as forças de desvinculação são predominantes na sociedade e em que justamente os ataques às funções de vinculação são numerosos, podemos constatar, por meio de nossas pesquisas e de grupos de acompanhamento de inúmeros profissionais das profissões do vínculo, que estas se tornam cada vez mais difíceis de exercer. É por isso que, de minha parte, tenho a sensação de contribuir, através da implementação do dispositivo que criei de análise clínica da prática, com o desenvolvimento de uma prática de *cuidado psíquico*, a partir da proposta de espaços grupais nos quais possam ser conduzidas *elaborações psíquicas* acerca das situações profissionais contadas pelos participantes acerca de eventos ou situações concretas nas quais sintam que estes os colocaram em dificuldade ou sofrimento.

Desde a criação de Michaël Balint dos grupos que levam seu nome e que, em sua origem visavam apoiar a prática médica fornecendo uma certa forma de acolhimento e de cuidado para

a relação médico-paciente, foram desenvolvidas diversas formas de acompanhamento que podem ser qualificadas como clínicas. Outros tipos de grupo, como os grupos de apoio ao apoio, de Jacques Lévine, ou os grupos de escrita monográfica da pedagogia institucional (Dubois, Lerner-Seï, Blanchard-Laville, 2017). No que diz respeito à maneira como conduzo esses grupos, retomo sucintamente os desafios desse tipo de trabalho grupal: quando situações profissionais são trazidas ao grupo na forma de relatos, cada um(a) dos(as) profissionais que participa desse trabalho tem a oportunidade de apreender em que essas situações, que levantam questões em sua prática, são capazes de permiti-los identificar suas formas singulares de resposta (o que Balint chamava de padrões [*patterns*] de comportamentos automáticos) na relação consigo mesmo e com os outros, formas de organizações psíquicas subjacentes a suas condutas profissionais que são, de certa forma, ditadas por sua história. O trabalho conduzido dessa forma lhe permite liberar (temporariamente ou a longo prazo, dependendo da duração do trabalho) seu funcionamento profissional nos cenários de maior pregnância, cenários que estamos todos inclinados a repetir, seja em nossa vida pessoal ou profissional, cenários que se instituem para cada um de nós como espécies de *núcleos traidores inconscientes de nossas condutas profissionais*, como se imantassem na situação nosso funcionamento profissional.

Assim, trata-se de garantir que, nesses espaços, cada um faça o trabalho psíquico que lhe cabe, ao invés de expulsá-lo para colocá-lo a cargo dos outros (como sugere Paul-Claude Racamier), o que, ao que me parece, é eticamente de nosso encargo quando estamos no lugar de professor. Nesses espaços, o importante é que o *self* [*soi*] *profissional seja reconhecido e encontrado*, da mesma forma que o *self* [*self*] de um bebê é reconhecido e criado-encontrado pela mãe para se construir no espaço intermediário que ela constrói para ele, e que possa ser *transformado* em um clima subjetivo que amenize os ataques à função de ligação, seguindo a forte inspiração que tenho no trabalho de Wilfred R. Bion. É o “enquadre” no qual estabeleço este trabalho que permite esse processo. Mas, como escreveu J.-B. Pontalis, o enquadre é uma condição necessária, mas não suficiente: o enquadre permite, por exemplo, uma análise mas não a produz. Em minha experiência singular, sou particularmente atenta para modular esse trabalho em função do contexto no qual acolho esses professores. Trata-se, portanto, de desenvolver os processos de subjetivação profissional, para que o desejo dos profissionais possa ser relançado, contrariando o risco de desgaste e os temores, bastante legítimos, a fim de que as emoções que surgem em situações profissionais possam ser metabolizadas, as relações com alunos ou terceiros; também para permitir aos professores de saírem do sentimento de solidão, sem que caiam em uma confusão de lugares, para que cada um possa desenvolver sua capacidade de pensar, para além dos riscos de sideração, através de uma reiniciação dos aparelhos para pensar em um contexto seguro que favorece uma forma de transmissão subjetiva do gesto profissional. Descrições precisas de como as sessões se desenrolaram, acompanhadas de ilustrações, podem ser encontradas em várias das minhas publicações anteriores, dentre as quais algumas foram publicadas em português ou espanhol (Blanchard-Laville, 2009a e 2009b, 2013b e Lerner-Seï e Blanchard-Laville, 2023b).

Referências

- Anzieu, D. (1975). La psychanalyse encore. *Revue Française de Psychanalyse*, 39, 1-2, 135-146.
- Barbieri, G. et Gaillard, G (2020). Évaporations contemporaines. La responsabilité collective à l'épreuve de la pandémie ? *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 75, 161-173.
- Blanchard-Laville, C. (2001) Les enseignants entre plaisir et souffrance, (2013 pour la version numérisée), Puf. (2005) Traduction en portugais : Os professores, entre o prazer et o sofrimento, Sao Paulo, Edições Loyolas. (2009) Traduction en espagnol pour une publication au Mexique (UAM et université de Vera-Cruz), Los docentes entre placer y sufrimento par José Luis Atienza, Universidad Veracruzana et Unidad Xochimilco.
- Blanchard-Laville, C. (2007) Plaidoyer pour une clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, revue *Estilos da Clínica*, Instituto de Psicologia, Universidade de Sao Paulo, Brésil, 2007. Em defesa de um clínica de orientação psicanalítica em ciências da educação. *Estilos clin.*, vol.12, 22, 208-223. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v12i22p208-223>
- Blanchard-Laville, C. (2009 a) Acompanhamento clínico grupal in Actes du VII Colóquio Internacional do Lepsi / I Congresso Ruepsy - Formação de profissionais e a criança-sujeito (novembre 2008).
- Blanchard-Laville, C. (2009 b) Souffrance des enseignants dans le contexte des mutations contemporaines et accompagnement clinique groupal, in *Fractal: Revista de Psicologia* (Universidade Federal Fluminense, Brésil), Vol. 21 n°3, 453-462.
- Blanchard-Laville, C. (2012). Pour une clinique groupale du travail enseignant. *Cliopsy*, 8, 47-71. (www.revuecliopsy.fr).
- Blanchard-Laville, C. (2012). 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 (dir.). *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques* (pp. 85-100). L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2013a) *Au risque d'enseigner*. Puf.
- Blanchard-Laville, C. (2013b). Para una clínica grupal del trabajo docente. *Revue IICE de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA*. 34. Buenos Aires. 7-28. (<http://iice.institutos.filo.uba.ar/revista/revista-del-iice-nº-34>)
- Blanchard-Laville, C. (2017). Au cœur de la transmission : favoriser l'introjection identificatoire. *Revue Canal Psy*, 119, 22-24.
- Blanchard-Laville, C. (2017). Pour une clinique groupale du travail enseignant. Dans Louis-Marie Bossard (dir.), *Clinique d'orientation psychanalytique. Recherches en éducation et formation* (pp. 213-240). L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2019a). Le pari de la clinique psychanalytique dans le champ des sciences de l'éducation. Dans Christine Delory-Momberger et Béatrice Mabilon-Bonfils. *À quoi servent les sciences de l'éducation?* (pp. 95-105). ESF.

- Blanchard-Laville, C. (2019b). Au « vif » du sujet professionnel. *Revue Les Sciences de l'éducation en France : positionnement, tensions, avancées*, vol. 52, 1, 61-77.
- Blanchard-Laville, C. (2020-2021). *Rencontres dialoguées. De la transmission*. www.claudineblanchardlaville.com
- Blanchard-Laville, C. (2021). Nouveau plaidoyer pour l'intérêt d'une approche clinique d'orientation psychanalytique dans la formation des enseignants. *Revue INTERACÇÕES*, Vol. 17, 59, Número Especial - O Interesse da Psicanálise para a Educação. 78-96.
- Blanchard-Laville, C., Dubois, A. (2023). Entretien par Marc Guignard. *CLIOPSY. Un courant de recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation et de la formation*. *Le Carnet PSY*, 259, 47-51.
- Blanchard-Laville, C. et Dubois, A. (2019). Le temps de l'élaboration d'un « je enseignant ». *Revista Educação Digital*. Brésil.
- Blanchard-Laville, C., Guetat-Calabrese, N. (2022). L'analyse des pratiques professionnelles au service de la fonction de liaison : faire face aux « attaques aux liens » dans les Institutions. Conférence filmée, ARIFTS, Nantes.
- Blanchard-Laville, C., Lerner-Seï, S. (2023 a). Un dispositif d'élaboration de la pratique enseignante dans une formation d'enseignants musiciens. *Le carnet PSY*, 259, 33-36.
- Blanchard-Laville, C. et Nadot, S. (2004). Analyse des pratiques et professionnalité, *Entre affect et représentation*. *Connexions*, 82, 119-142.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P, Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Bollas, C. (2019). *Sens et mélancolie. Vivre au temps du désarroi*. Les éditions Ithaque.
- Bossard, L.-M, Lerner-Seï, S. et Chaussecourte, P. (dir.). (2019). *Éducation, formation et psychanalyse : une insistante actualité*. L'Harmattan.
- Cattarin-Muckensturm, P., Flavier, É, Metz, C. (2020). L'activité d'enseignement aux prismes de la psychanalyse et de la clinique de l'activité, *Revue IN Analysis*, 60, 117-126.
- Chami, J. (2020). La formation des enseignants à la lumière de la psychanalyse. *Rev. FAEEBA*, Salvador, 60, 117-126. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194>.
- Ciccone, A. (2006). Partage d'expériences et rythmicité dans le travail de subjectivation, *Revue Le Carnet PSY*, 109, 29-34
- Ciccone, A. et al. (2023). *La part bébé du soi. Approche clinique*. Dunod.
- Coblence, F. & Donnet, J.-L. (2012). La psychanalyse et la réflexivité. *Revue française de psychanalyse*, 76, 645-648.
- Dejours, C. (2009). *Travail vivant*. 1-Travail et sexualité. 2-Travail et émancipation. Payot.
- Dejours, C. (2021). *Ce qu'il y a de meilleur en nous. Travailler et honorer la vie*. Payot.

- Dubois, A., Lerner-Seï, S. et Blanchard-Laville, C. (2017) Groupes d'analyse de pratiques pour enseignants. Mise en perspective de trois dispositifs inspirés du « groupe balint ». *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe*. 68, 115-130.
- Dubois, A. (dir.), (2017). *Accompagner des enseignants. Pratiques cliniques groupales* (pp. 75-94). L'Harmattan.
- Dubois, A. et Blanchard-Laville, C. (2019). Le temps de l'élaboration d'un « je enseignant ». *Revista Educação Digital*. Brésil.
- Ducouso-Lacaze, A., Keller, P.-H. (dir;) (2021). *Ce que les psychanalystes apportent à l'université*. Érès.
- Dumas, C. (2022). L'enseignement en distanciel, un autre métier ? Remaniements identitaires en temps de crise sanitaire. Communication au Congrès Cliopsy 2022. Université Paris 8.
- Ferro, A. (2007, 2014 pour la traduction). *Vivre les émotions*. Ithaque.
- Gaillard, G. (2022). Les dispositifs institutionnels et leurs arrière-fonds. Dans Johann Jung et Vincent Di Rocco, (dir.) *Pratiques cliniques et dispositifs « aux limites »*. Approche Contemporaine, (p. 85-96). Dunod.
- Gaillard, G. (2023). Le lien soignant, une construction collective, *Empan*, 131, 25-33.
- Geffard, P. (2019). À propos de l'usage du terme « dispositif » dans la revue Cliopsy. *Cliopsy*, 21, 63-77.
- Geffard, P., Dubois, A. (2016). Écriture des pratiques et remaniements subjectifs de la position professionnelle, *Phronesis*, 3-4, 42-54.
- Guignard, F. (2023). Sexualité infantile et période de latence dans le monde d'aujourd'hui. Conférence SPP, https://www.spp.asso.fr/?auteur_du_texte=florence-guignard.
- Missonnier, S., Golse, B. (2021). *Le fœtus/bébé au regard de la psychanalyse. Vers une métapsychologie périnatale*. Puf.
- Gori, R. (2018). Postface à l'ouvrage d'Elsa Godart, *La psychanalyse va-t-elle disparaître ?*. Albin Michel.
- Keller, P.-H. et Landman, P. (dir.) (2019). *Ce que les psychanalystes apportent à la société*. Érès.
- Kupermann, D. (2022). *Pourquoi Ferenczi ? Le style empathique dans la clinique psychanalytique*. Éditions Ithaque.
- Lerner, S. et Blanchard-Laville, C. (2017). Sensibiliser des musiciens professionnels en formation à l'analyse de leur pratique enseignante. Dans Arnaud Dubois (dir.), *Accompagner des enseignants. Pratiques cliniques groupales* (pp. 75-94). L'Harmattan.
- Lerner-Seï S. et Blanchard-Laville, C. (2023 b). Sensibiliser des musiciens professionnels à l'analyse de leur pratique enseignante dans un établissement supérieur d'enseignement artistique spécialisé. *Revista Argentina de Educacion Superior-RAES*.
- Neri, C., Correale, A. et Fadda, P. (2006) *Lire Bion*. Érès.

- Quinodoz, D. (2000). La psychanalyse est vivante. *Revue Française de Psychanalyse*, 5, 1489-1495.
- Reca, M. (dir.) (2017). *La réalité psychique dans la pratique psychanalytique*. Paris : Campagne première.
- Rinaudo, J.-L. (2023). Enseigner : quoi qu'il en coûte ? Liens psychiques et continuité pédagogique à distance. *Érès*.
- Roussillon, R. (2008). *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité*. Paris : Dunod.
- Roussillon, R. (2023). Rencontre-auteur, Cairn, 21 novembre 2023.
- Tamet, J.-Y. (2021) (dir.) *Incertitudes en psychanalyse*. Éditions Fario.

Tradução: Beatriz Martinho Azevedo
E-mail: b.martinho.azevedo@gmail.com
Revisão técnica: Rinaldo Voltolini
E-mail: rvoltolini@usp.br

Recebido em novembro de 2023 – Aceito em março de 2024.