
Enseigner la musique au collège :

Modalités psychiques du lien didactique

Sophie Lerner

*Doctorante en sciences de l'éducation, université Paris X Nanterre
Ecole Doctorale « Connaissance, Langage, Modélisation »
Equipe Savoirs et Rapport au savoir (CREF)
Sophie.lerner@wanadoo.fr*

RÉSUMÉ. L'éducation musicale en tant que discipline d'enseignement, occupe une position que l'on peut qualifier de fragile et de vulnérable à en juger par les effets de la déliaison sociale et plus encore par les sentiments de malaise et d'inquiétude exprimés par les professeurs de cette discipline un peu à part. Lorsqu'on les écoute, ces professeurs témoignent d'une difficulté à maintenir le lien didactique, tout en préservant leur identité de musicien. L'analyse de leur « transfert didactique », manière singulière d'exposer aux élèves leur propre rapport à l'objet musical, permet d'appréhender des processus psychiques inconscients, en terme de conflits identitaires et de compromis plus ou moins coûteux psychiquement. Une illustration en est donnée à travers l'analyse d'un entretien mené auprès d'un professeur enseignant dans un collège.

MOTS-CLÉS : Education musicale - soi professionnel - transfert didactique – mécanismes psychiques inconscients..

1. Introduction

De nombreux travaux de recherche en Sciences de l'Éducation¹ témoignent de la nécessité et de la pertinence d'interroger les situations d'enseignement et de formation, en se penchant sur le vécu des partenaires de la scène didactique, essayant d'appréhender la réalité psychique de chacun, dans sa singularité. Tout élève souhaite réussir, tout enseignant a la volonté de faire progresser ses élèves, et pourtant, dans leur rencontre effective, dans l'interaction des savoirs autour de laquelle elle se réalise, des processus psychiques sont à l'œuvre, qui agissent à l'insu des protagonistes, comme le montrent les chercheurs qui conduisent ces recherches. C'est dans cette perspective clinique que j'ai choisi d'étudier quelques modalités psychiques du lien didactique dans la discipline d'enseignement nommée au collège « Education musicale ». La place de cet enseignement et plus largement de l'éducation artistique et culturelle dans le cursus scolaire suscite beaucoup de questionnements et de prises de position, les uns la qualifiant de « parent pauvre de l'Éducation Nationale », déplorant qu'elle n'occupe une place essentielle, d'autres jugeant qu'elle requiert une indispensable motivation de la part des élèves, ce qui justifierait à leurs yeux, d'en faire un enseignement optionnel. On ne peut manquer de mentionner également à son sujet, la radicalité et la vivacité des représentations que cette discipline véhicule dans l'imaginaire de chacun : qui n'a entendu parler autour de lui, de cours de musique dans lesquels « on apprend rien », ou « qui ne comptent pas pour la moyenne », de professeurs débordés par les élèves parce qu'ils « manquent d'autorité » ? De nombreux enseignants (Villatte, 2001)² témoignent de la place fragile de cette discipline artistique et de la vulnérabilité de leur position professionnelle. En effet, comment tenir le pari du « plaisir musical partagé », un objectif énoncé par les programmes³, dans un environnement scolaire où les tensions se multiplient, à l'heure où la logique de la rentabilité l'emporte sur les valeurs d'une éducation culturelle et artistique ? L'examen de ces difficultés, qu'elles soient réelles ou fantasmées, montre qu'elles sont traversées par un réseau complexe de facteurs multiples, souvent traités au plan macro-sociologique. Or cet angle de vue, bien qu'incontournable et pertinent, ne devrait pas à mon sens, faire oublier la réalité psychique de chaque enseignant, ce qui est en jeu dans son rapport à l'objet qu'il enseigne, dimensions qui ne me semblent pas suffisamment prises en compte.

¹ Un large panorama de ces travaux figure dans : Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & 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, p.111-162.

² Cf. Dossier « Musique » coordonné par M. et N. Villatte, in *Cahiers pédagogiques*, n°394, mai 2001, p.11-62.

³ B.O. n° 25 du 20 juin 1996. « finalités générales » p.20.

Mon parcours de musicienne et d'enseignante intervenant auprès d'élèves en grande difficulté d'apprentissage⁴ m'a amenée à interroger ma pratique professionnelle, et à questionner plus à fond mon propre rapport à la musique et à sa transmission. Le travail de recherche présenté ici aujourd'hui, s'inscrit dans le prolongement de cette expérience professionnelle.

2. Lien didactique ; questionnement

Comment un ou une enseignante en Education musicale, dans sa subjectivité et sa singularité, se « relie » t-il/elle à la musique et à son enseignement ? Cet art qu'il investit avec passion, dont il s'est nourri depuis l'enfance, cet art qui l'a accompagné à travers une formation de plus en plus poussée et exigeante, jusqu'à en devenir un expert, quel rapport intime entretient-il avec lui ? Ce questionnement en appelle un second : habité par le langage et l'expression de la musique, comment cet enseignant négocie-t-il ce lien qui lui est propre dans une classe avec ses élèves ?

Dans la modélisation qu'elle propose, C.Blanchard-Laville (2005) pose que l'enseignant se relie à la fois aux élèves qu'il accompagne dans la construction de leur rapport au savoir, et qu'il se relie également au savoir en exhibant celui-ci dans l'espace de la classe. Elle nomme *transfert didactique* la manière propre à chacun de se relier au savoir et aux élèves, étant entendu que les modalités de ces liens psychiques interagissent de manière inconsciente. En effet, s'appuyant sur la théorisation de C.Revault d'Allonnes qui postule deux présupposés fondamentaux : l'inconscient est à l'œuvre dans les conduites et ce sont les avatars du pulsionnel à partir de la sexualité infantile qui permettent de comprendre le développement des personnes (1999), C.Blanchard-Laville nous rappelle, qu'au-delà des contraintes didactiques, « les sujets sont agis à leur insu par leurs propres scénarios fantasmatiques, ceux qui sont réveillés, actualisés, mobilisés par la situation didactique particulière, et par la dynamique transférentielle spécifique qui se déploie dans l'espace créé par cette situation » (1992).

2.1. Transfert didactique en éducation musicale

Or dans la discipline d'enseignement qui m'intéresse, les situations didactiques et les modalités de liens qu'elles mobilisent vont induire une dynamique transférentielle spécifique à chaque enseignant, selon sa manière de se relier à « sa musique ». Face au groupe-classe, le professeur d'éducation musicale s'expose doublement pourrait-on dire, puisque les objets de savoir qu'il transmet, savoir au sens large, sont médiatisés par des gestes vocaux, instrumentaux, et non exclusivement par le langage comme dans la plupart des autres disciplines enseignées. Cette gestualité fait partie intégrante de son identité de musicien, il l'expose volontairement et à son insu. Le lien didactique est donc traversé par une

⁴ Ces élèves suivent leur scolarité à l'hôpital, dans un Service de Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent.

forme de subjectivité en acte, intentionnellement corporelle et expressive, dans un jeu d'imitation et d'identification où sont convoqués, mobilisés des affects et des mouvements pulsionnels, et plus spécifiquement encore, selon mon observation, où sont réactivées des modalités psychiques de liens précoces et archaïques, de par la nature infra-verbale, corporelle, émotionnelle des interactions didactiques propres à cette discipline d'enseignement.

Ainsi on peut faire l'hypothèse que la dynamique relationnelle et transférentielle à l'œuvre chez un enseignant d'éducation musicale, ressortit à sa manière de se relier à l'objet, elle-même inhérente à son histoire singulière avec cet objet. Or nous savons que dans le domaine de l'apprentissage instrumental, la formation musicale débute le plus souvent à un âge précoce. Dans leur théorisation de la genèse du rapport au savoir, les chercheurs de l'équipe *Savoirs et Rapport au savoir* (1996) soutiennent la thèse selon laquelle le rapport au savoir s'enracine dans les premières relations d'objet, ainsi que l'a montré D.W. Winnicott de toute expérience culturelle (1975). Dans une même perspective, je m'interrogerai sur la genèse de ce rapport au musical, sur les modalités de sa construction, attentive à la manière dont les adultes autour de l'enfant sont impliqués dans la construction de ce lien objectal, à l'écoute des traces déposées, enfouies, et je tenterai d'appréhender à partir de ce lien profond, ce qui a donné forme au *soi professionnel* (Abraham, 1982 ; Blanchard-Laville, 2000) cette construction identitaire où se rencontrent les « différents niveaux du soi professionnel et personnel mobilisés entre passé et présent, affect et pensée »⁵. Autrement dit, qu'en est-il chez un enseignant d'éducation musicale du *soi musicien* déposé, exposé, transféré sur la scène didactique ?

3. Dispositif méthodologique

Comme je l'ai évoqué plus haut, mon intérêt pour les modalités psychiques du lien didactique dans une situation d'enseignement musical, s'est développé à partir d'une situation professionnelle « énigmatique » qui a fait résonner en moi des affects, des représentations, des fantasmes, provoquant le désir de transformer mon rapport au savoir et mon rapport aux autres. Plus tard, lorsque je me suis engagée dans le processus de recherche et dans une démarche clinique, il m'a fallu me déplacer, adopter une autre posture, me dégager pour un temps de mes préoccupations d'enseignante soucieuse de « bien » enseigner. C'est là qu'intervient, dans l'approche clinique d'orientation psychanalytique, le travail d'élaboration des mouvements contre-transférentiels suscités par la rencontre avec les sujets étudiés. Pour C.Revault d'Allonnes : « le clinicien travaille *dans et sur* la relation, dans un décalage et une distance rendus opératoires par le biais des dispositifs et des méthodes mis en place » (1989). La part de subjectivité du chercheur fait ainsi partie intégrante de l'investigation, elle doit être prise en compte

⁵ B.Pechberty (2003), « Les apports actuels de la psychanalyse à l'éducation et l'enseignement : un éclairage fécond », in *Revue éla*, 131, p. 265-273.

et travaillée. Ainsi, j'ai choisi comme méthode d'investigation des mécanismes psychiques à l'œuvre dans le lien didactique des professeurs de collège, l'entretien clinique de recherche. Ce dispositif me semble constituer un des modes d'accès privilégié à la dimension inconsciente du rapport que le sujet entretient avec l'objet dont il parle. L'analyse du discours latent, à commencer par celle de l'énonciation et de mes propres mouvements contre-transférentiels, permet d'entrevoir les conflits, les investissements libidinaux et les mécanismes qui sont à l'œuvre dans le rapport à la musique et à sa transmission chez ces enseignants. Grâce à cette analyse pourront émerger de nouveaux réseaux de signification, concernant la nature du transfert didactique, c'est-à-dire la manière dont s'opère la dialectique du soi musicien et du soi enseignant, les enjeux psychiques inconscients qui la sous-tendent, et enfin les compromis psychiques trouvés par l'enseignant pour maintenir le lien didactique. Afin d'illustrer ce questionnement, je vous propose de partager quelques éléments d'analyse, à partir d'un entretien réalisé auprès d'un enseignant.

4. Maxime, entre la scène musicale et la scène didactique

Je résume brièvement le matériel du discours de ce professeur que j'appellerai Maxime, auquel j'ai énoncé la consigne suivante : *« j'aimerais que vous me parliez, là, comme cela vous vient, le plus librement possible, de votre rapport à la musique »*. Je m'arrêterai ensuite sur un moment de l'entretien que j'analyserai plus en détails.

Le discours de Maxime porte en grande partie sur sa conception de la didactique de la musique et de son rôle d'enseignant. Celle-ci est essentiellement fondée sur la maîtrise du langage musical par le recours à des activités cognitives et à l'acquisition d'un vocabulaire spécifique. Il m'explique que son rôle consiste à donner des « outils d'apprentissage, à transmettre une culture musicale aux élèves, mais aussi, à évaluer, voire « diagnostiquer », c'est le terme qu'il emploie, leur « profil d'apprenant ».⁶ L'autre thématique qu'il aborde abondamment, et cela même, avec un effet de dramatisation vers la fin de l'entretien, concerne les multiples difficultés qu'il rencontre dans son métier, et au sujet desquelles il se pose maintes questions : les difficultés relationnelles avec le groupe-classe, l'isolement des professeurs de musique, le manque de formation, les représentations sociales négatives de sa discipline d'enseignement, son manque de légitimité, y compris de la part des musiciens eux-mêmes, et l'absence de reconnaissance professionnelle, autant de facteurs qui nuisent à l'enseignement de cette discipline qu'il sent d'ailleurs menacée. Son rapport plus personnel à la musique est évoqué essentiellement au travers du récit de son parcours d'élève et de futur enseignant, et une allusion à son expérience de musicien dans un orchestre, lieu de « partage », qui

⁶ Cette notion réfère aux travaux d'A. de La Garanderie qui propose une typologie de gestes mentaux : visuels, auditifs, kinesthésiques en tant que styles d'apprentissage. Cf. J.Houssaye (1993), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p.310.

favorise, dit-il, « un lien social fort ». Ce lieu de pratique collective, dont la figuration rappelle « l'illusion groupale » théorisée par D. Anzieu (1975) fait contraste dans son discours avec cette autre entité groupale constituée par le groupe-classe, qu'il dit affronter avec certaines difficultés. Parmi celles-ci, il mentionne le fait de « *faire passer sa musique* » auprès des élèves.

Je m'arrête donc à ce moment du discours, où Maxime, vers le milieu de l'entretien, me dit avec une certaine distance : « *pour moi, la musique/ c'est davantage un moyen qu'une passion* ». Cette remarque l'amène aussitôt à déclarer que contrairement à ce que pensent ses collègues, lui ne peut pas transmettre cette passion aux élèves. Voilà comment il exprime cet empêchement : « *la remise en question/ c'était ben eux [les élèves], ils sont hermétiques à ça/ ma passion en fait/c'est ma musique (...) ça eux [les collègues] ils ne le comprennent pas/ et donc ma passion/ ce que je veux transmettre eh ben en fait c'est pas ça que je peux transmettre* ». C'est la première fois qu'il tient des propos aussi forts pour parler de son vécu d'enseignant, et n'hésite pas pour décrire l'effet de cette situation, à employer une expression qui m'évoque un choc traumatique : « *c'est vraiment une baffe la première fois* ». Ainsi, il a pris brutalement conscience qu'il lui était impossible de transmettre dans son enseignement cet objet qu'il investit, constat qui l'amène immédiatement à exprimer des propos à tonalité dépressive : « *à quoi on sert alors dans ce cas-là ?* ». Je note à ce moment du discours un changement net par rapport à l'expression maîtrisée du début de l'entretien, au sujet des « outils d'apprentissage » et du « développement cognitif » de l'élève. De cette rupture émerge un conflit psychique au cœur de l'enjeu de son rapport au savoir musical, qui va trouver son expression la plus parlante dans son questionnement sur le « *plaisir musical partagé* ».

C'est alors que son sentiment d'impuissance se confirme et s'amplifie dans le discours. Il vient de confier, il y a quelques secondes, qu'il ne pouvait pas transmettre sa passion, arrêté dit-il, par le refus des élèves. Il tient ces propos avec un ton de voix toujours égal, rien ne transparaît de son émotion, ce qui contraste avec la charge significative des mots et la répétition lancinante de son questionnement : « *donc qu'est-ce que j'apporte ? C'est de la musique ou autre chose/ est-ce que la musique devient pas un moyen ?* ». Je sens que Maxime commence à être envahi par des affects pénibles qu'il va tenter d'évacuer de deux manières que je repère ainsi : d'abord en donnant une explication causale du rejet des élèves selon laquelle le statut obligatoire de la discipline empêcherait toute motivation spontanée, seule condition à ses yeux, pour que sa passion se transmette. Puis, sa justification se déplace maintenant par un mécanisme d'identification projective sur les Instructions Officielles : « *on lit les programmes, y a des choses intéressantes parce que ça nous laisse cet espace de liberté, mais c'est le « plaisir musical partagé », qui est le maître-mot de notre enseignement, comment est-ce qu'on le fait développer ?* » C'est au milieu de l'élaboration de cette contradiction entre désir de liberté et directive, qu'il « lance » cette question préoccupante. La notion de « plaisir musical partagé », comme je l'ai mentionné au début, figure bien

dans les objectifs énoncés par les programmes actuellement. On peut y lire pour le cycle central (classes de 5^{ème} et de 4^{ème}) : « une production sonore riche de diversité et propice au sentiment partagé de plaisir musical demeure l'objectif prioritaire de l'enseignement », de même en classe de 3^{ème} : « le plaisir musical partagé restant le critère fondamental de la discipline... ». Maxime s'interroge sur le sens de cette directive qui lui semble en totale contradiction avec sa pratique et la conception qu'il a de son rôle. En effet pour lui ce *plaisir* signifie partager une activité d'écoute avec ses élèves, s'accordant, par le choix des musiques, à leurs goûts musicaux. Or il juge cette attitude démagogique et démissionnaire car il lui semble incontournable de transmettre aux élèves une culture musicale qui n'est pas celle qu'ils se construisent à l'extérieur de l'espace scolaire. Le conflit qu'exprime Maxime peut s'énoncer ainsi : « comment atteindre ce *plaisir musical partagé*, alors que je suis contraint de par ma mission, de transmettre une culture à des élèves qui la refusent et réservent leur plaisir au partage exclusif d'une autre musique dans leur groupe de pairs ? ». Lui-même d'ailleurs, réserve ce « plaisir » à la scène musicale qu'il partage avec le public et les autres musiciens. Cette notion de *plaisir musical partagé* mérite à mon sens, d'être examinée à la lumière de ce que nous dit P.Jeammet, au sujet de la problématique adolescente. Il m'est apparu que sa théorisation de la trajectoire adolescente (2004), dans le cadre de la famille, pouvait être transposée au cadre didactique, car la situation à laquelle est confronté tout adolescent, de transformation somato-psychique et symbolico-culturelle est vécue en même temps dans ces deux espaces. En effet, dans une de ses communications, intitulée : « l'affect dans la trajectoire adolescente » P.Jeammet évoque, je le cite, une « phobie du plaisir partagé avec l'adulte », expliquant que ce partage « renvoie l'adolescent à sa dépendance aux objets d'attachement » que sont les parents. C'est sans doute la raison pour laquelle le plaisir, chez l'adolescent, est déplacé sur le groupe de pairs par des mécanismes identificatoires. Or dans la situation didactique, l'enseignant accompagne l'élève dans un processus de transformation de son rapport au savoir, ce qui ne manque pas de raviver chez ce dernier aussi, un sentiment de dépendance. Ainsi, il serait possible de mettre en parallèle la conflictualité à l'œuvre dans le lien vécu au niveau des figures d'attachement et dans le lien didactique qui conduit l'adolescent-élève à l'investissement de nouveaux objets culturels, processus qu'il ne pourra reconstruire que dans l'après-coup. En revanche la notion de plaisir partagé avec l'adulte renvoie au plan fantasmatique, à un déni de la différence des générations. Comme l'explique P.Jeammet, toujours au sujet de l'adolescence, « c'est l'époque où le familier est volontiers synonyme de repoussant ». C'est probablement ce que perçoit Maxime, à travers le malaise et le refus d'un partage de contenus musicaux familiers, « *partir de ce qu'ils aiment* », démarche qui peut être vécue par les adolescents eux-mêmes comme une intrusion de l'adulte dans leur monde intérieur, et donc représenter une transgression des limites et des places. Dès lors, si le *plaisir partagé* renvoie à un interdit, quel plaisir est-on en droit de partager sur la scène didactique ?

Je proposerai l'hypothèse selon laquelle cette injonction des programmes produit sur Maxime l'effet d'un message paradoxal, et que les propos qu'il tient à ce sujet traduisent la violence psychique de ce mécanisme. C'est en effet par la métaphore du vide qu'il exprime l'effet sidérant de cette injonction paradoxale sur sa pensée : « *en tant que professeur de musique, nous on a une feuille blanche devant nous* ». Il compare alors sa situation à celle des autres enseignants, qui eux « savent où ils vont », Ce vécu psychique me semble très proche de la notion de « vide didactique institutionnel » utilisée par A.Bronner au sujet de l'enseignement des mathématiques cette fois, dans un article de C.Blanchard-Laville,⁷ où il avance que certaines réponses de l'institution « laissent les enseignants en suspens, comme sur un fil dans le vide ». C'est ce même type d'effet qui se produirait pour Maxime devant ce non-dit institutionnel autour de cette notion de *plaisir musical partagé*.

Il me semble possible, au vu de l'analyse de cet entretien dont je n'ai pu montré ici tous les éléments, de dégager quelques mécanismes psychiques qui sont à l'œuvre dans le *transfert didactique* de Maxime. En effet, pour se protéger du conflit psychique généré par un empêchement à faire partager son investissement musical, cela, malgré l'injonction institutionnelle, ce professeur est conduit à mettre en œuvre un processus défensif de clivage, qui lui permet de trouver un compromis acceptable. Pour cela, il sépare son soi professionnel, de musicien et d'enseignant, qu'il projette sur deux espaces psychiques bien « hermétiques » l'un à l'autre : celui de l'enseignant, qui expose un savoir musical « bien tempéré » au sens de la modération et de la maîtrise, et celui du musicien qui réserve sa « passion musicale » à une autre scène, celle de l'orchestre. Dans le premier, on reconnaît les dispositifs didactiques que Maxime privilégie, à savoir la maîtrise du langage musical d'un point de vue cognitif et verbal à travers par exemple l'acquisition d'un vocabulaire approprié, et dans le second espace psychique, l'investissement libidinal sublimé de son Moi-musicien, à travers le plaisir de jouer et d'interpréter de la musique, et de partager cette pratique avec d'autres musiciens. La groupalité psychique de l'orchestre et la « musicalité communicative »⁸ qu'elle favorise, rappelle la figuration d'un espace maternant et idéalisé au sein duquel son objet et lui-même sont bien protégés. L'enseignant serait alors pris dans un dilemme : ou bien « jouer le jeu » de la rencontre didactique, en assumant l'investissement libidinal de l'objet, l'utilisant comme moteur de la transmission dans le lien didactique, ce qui l'expose à d'éventuelles attaques narcissiques, attaques parfois violentes pouvant générer des traumatismes. C'est probablement ce dont témoigne Maxime lorsqu'il dit : « *c'est vraiment une baffe la première fois* » ; l'autre alternative serait de chercher à se protéger de telles attaques, et pour « tenir », d'établir des clivages du soi professionnel, clivages que C.Blanchard-Laville

⁷ C.Blanchard-Laville (2000), « Savoir mathématique et rapport au savoir des professeurs de mathématiques : traumatismes en chaîne et résonances identitaires », p.121.

⁸ Expression de C. Trevarthen, psychologue du développement précoce, Professeur de Psychobiologie, dont les travaux font souvent référence à la musique.

qualifie d'étanches et de mutilants (2006)⁹. C'est je crois, ce que montre Maxime, à travers la mise en place de stratégies didactiques qui évitent et neutralisent cette forme de « corps à corps » avec l'objet musical, dont les résonances avec le pulsionnel et la sexualité infantile sont peut-être trop menaçantes et envahissantes pour lui, et font obstacle à la transmission de sa « passion » aux élèves.

Cette forme d'empêchement, associé à la tentative d'évitement de la conflictualité psychique, représente une des modalités du lien didactique, susceptible d'éclairer ce qui est en jeu pour cet enseignant dans la transmission de la musique en tant qu'objet d'enseignement.

5. Bibliographie

- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Toulouse : Erès.
- Anzieu, D. (1975). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (1992). Au-delà du sujet didactique. In *Revue Pratique de formation*, n°23, Université de Paris VIII.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique, enjeux théoriques et méthodologiques. In *Revue française de pédagogie*, n°127, p. 9-22.
- Blanchard-Laville, C. (2000). Savoir mathématique et rapport au savoir des professeurs de mathématiques. Traumatismes en chaîne et résonances identitaires. In J.Beillerot, N.Mosconi, C.Blanchard-Laville, *Formes et formation du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan. p. 119-150.
- Blanchard-Laville, C. (2004). L'analyse clinique des pratiques professionnelles : un espace de transitionnalité. *Education Permanente*, n°161, p.16-30.
- Blanchard-Laville, C. (2005). Aspects cliniques du travail enseignant. In P.Champy & C.Etévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz. p.1002-1007.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F.& Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », Note de synthèse. In *Revue Française de Pédagogie*, 151, p.111-162.
- Blanchard-Laville, C. (2005). Psychanalyse et enseignement. In J.Beillerot, N.Mosconi, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod. p.121-133.
- Blanchard-Laville, C. (2006). Potentialités sadomasochistes chez l'enseignant dans sa pratique. In *Connexions*, n°86, Erès, p. 103-119.

⁹ C.Blanchard-Laville (2006) « Potentialités sadomasochistes chez l'enseignant dans sa pratique ». p.108.

- Jeamment, P. (2004). L'affect dans la trajectoire adolescente. [enr.sonore] Communication présentée au colloque *De l'émotion à l'affect*. Paris.
- Pechberty, B. (2003). Les apports actuels de la psychanalyse à l'éducation et l'enseignement : un éclairage fécond. In *éla*, 131, p. 265-273.
- Revault d'Allonnes C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.