

NOTE DE SYNTHÈSE

Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation

*Claudine Blanchard-Laville,
Philippe Chaussecourte,
Françoise Hatchuel, Bernard Pechberty*

Cette note de synthèse se propose de faire le point des travaux de recherche publiés dans le champ de l'éducation et de la formation depuis 1987 et relevant d'une approche clinique d'orientation psychanalytique. Ce travail fait suite à la note de synthèse parue à cette date dans la Revue française de pédagogie et qui témoignait de la constitution de ce champ spécifique de recherches dans la lignée de ce que S. Freud a énoncé en 1913, à savoir que la psychanalyse pouvait présenter un certain intérêt pour la pédagogie. Dans la première partie de l'article, nous nous sommes attachés à décrire l'évolution de cette approche dans les deux dernières décennies, en la resituant dans le cadre d'une évolution plus large du contexte social et d'une évolution concomitante de la clinique psychanalytique. Cela nous amène à discuter plusieurs questions concernant l'épistémologie de ces recherches. Dans la deuxième partie de l'article, nous proposons un panorama des travaux et des recherches, en les ayant regroupés sous trois rubriques, « l'infantile », « le(s) rapport(s) au(x) savoir(s) » et le tryptique « groupes-institutions-organisations », dont nous avons pensé qu'elles constituaient des notions organisatrices et/ou fédératrices de ce champ.

Descripteurs (TEE) : courant pédagogique, Freud (Sigmund), pédagogie thérapeutique, psychanalyse, psychologie clinique, rapport au savoir, sciences de l'éducation, théorie de l'éducation, 1990-1999.

PRÉAMBULE

La question de l'*application de la psychanalyse à la pédagogie* a été posée pour la première fois par Sandór Ferenczi, lors d'une conférence à Salzbourg, en 1908, dans le sillage de Sigmund Freud dont il était l'un des plus proches disciples. Remarquons qu'à cette époque, S. Freud se préoccupait déjà de psychanalyse appliquée, comme en témoigne la publication de ses *Essais de psychanalyse appliquée* en 1906. Cette question est à nouveau soulevée par le pasteur Oscar Pfister dans son ouvrage *La méthode psychanalytique* (1913) que S. Freud a préfacé. La même année, S. Freud lui-même présente dans la revue *Scientia* un texte intitulé *L'intérêt de la psychanalyse* et dans cet article, un paragraphe est consacré à « l'intérêt de la psychanalyse du point de vue pédagogique » (1). Dans ce passage, S. Freud envisage que la psychanalyse puisse avoir un intérêt important pour « la science de l'éducation » (*Erziehungslehre*) et que les « éducateurs » puissent « se familiariser avec la psychanalyse » avec profit. Il reprend ce thème en 1925, dans la Préface du livre d'August Aichhorn *Jeunesse à l'abandon* (2). Enfin, en 1933, dans sa célèbre « Sixième Conférence », il énonce ce que certains ont pu appeler « Le testament à Anna » : « Je veux parler de l'application de la psychanalyse à la pédagogie, à l'éducation de la génération suivante. Je me réjouis de pouvoir dire au moins que ma fille, Anna Freud, s'est assigné ce travail comme tâche de sa vie, réparant de cette façon ma négligence. » (3) Un examen plus approfondi des éléments évoqués ici succinctement est mené par Mireille Cifali et Francis Imbert dans leur ouvrage *Freud et la pédagogie* (1998) qui a aussi le mérite de rassembler des extraits de textes originaux de S. Freud ainsi que d'August Aichhorn et Hans Zulliger, pédagogues contemporains de S. Freud.

Ce courant de réflexion initié par S. Freud et S. Ferenczi, et que S. Freud a confié à sa fille Anna pour le faire fructifier, a donné lieu par la suite à toute une série de travaux qui sont rapportés dans la note de synthèse rédigée en 1987 pour la *Revue française de pédagogie* par Jean-Claude Filloux, sous l'intitulé « Psychanalyse et pédagogie ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique ». Comme il est d'usage dans les notes de synthèse de la revue, une analyse du thème y est proposée, suivie d'une importante bibliographie. Au début de son texte, J.-C. Filloux souligne un double aspect de la psychanalyse qui serait, selon lui, à la fois « pratique » par la cure et « savoir » par le « corpus » de connaissances. Rappelons que, pour S. Freud (1923), la psychanalyse se déclinait selon trois dimensions : « 1) un procédé d'investigation des processus psychiques qui autrement sont à peine accessibles ; 2) une méthode de traitement des troubles névrotiques, qui se fondent sur cette investigation ; 3) une série de conceptions psychologiques acquises par ce moyen et qui fusionnent progressivement en une discipline scientifique nouvelle ». En passant de trois composantes à deux, on peut se demander si J.-C. Filloux n'a pas cherché à minimiser le premier point de S. Freud, premier point qui met en relief le fait que la psychanalyse est aussi une méthode de « recherche ». Il nous semble que ce ne soit pas le cas dans la suite de son texte. On peut sans doute voir plutôt dans l'organisation de son article en quatre paragraphes intitulés respectivement « Freud et ses disciples éducateurs (1908-1937) », « La *Revue de pédagogie psychanalytique* (1926-1937) », « Une pédagogie inspirée du savoir psychanalytique ? », « Une approche psychanalytique du champ pédagogique » un reflet de l'évolution des mentalités sur ces questions au cours de cette période de quarante-vingt années depuis la première formulation de Freud, dans une perspective diachronique.

ACTUALISATIONS

De la présence du courant clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation

Pour préciser cette évolution au cours de la fin de cette période, rappelons comment J.-C. Filloux évoque, dans son dernier paragraphe, la recherche fondamentale dans le champ pédagogique français, celle qui, à ses yeux, « utilise » le corpus de connaissances psychanalytiques. Il remarque que ce n'est qu'à partir des années soixante-dix qu'apparaît explicitement un questionnement psychanalytique du rapport maître-élève, de l'institution pédagogique ou de l'« être enseignant », autrement dit une approche psychanalytique des objets du champ de l'éducation et de la formation. Pour cette dernière période, qui va pour lui du début des années soixante-dix à la date de rédaction de sa note de synthèse, c'est-à-dire 1987, il distingue plusieurs thèmes centraux : « le maître “exposé” à l'enfance », « le groupe-classe », « le désir de savoir, désir d'enseigner », « la relation enseignant/enseigné », « le rapport aux disciplines », notamment à travers le cas particulier des mathématiques. Il termine l'article en reprenant comme intitulé de sa conclusion le titre du texte de S. Freud de 1913, *L'intérêt de la psychanalyse*, et en posant trois questions : celle de la demande des acteurs du champ pédagogique (Existe-t-elle ? Sous quelle forme ? De qui émane-t-elle ?), celle « de ce que la psychanalyse “propose” au niveau d'un processus de changement » et enfin, celle de la formation des enseignants, pour laquelle il évoque l'existence de groupes d'échanges d'expériences de style « groupes Balint (4) » auxquels il semble attribuer une capacité à sensibiliser les enseignants à la dimension inconsciente, sinon à les accompagner dans une modification de leur fonctionnement psychique en situation professionnelle.

Étant donné la place de la *Revue française de pédagogie* dans le champ des recherches en éducation et formation, il est intéressant de considérer ce qui a été publié selon une perspective clinique dans cette revue depuis la parution du travail de J.-C. Filloux. Mentionnons un article de Janine Filloux en 1989 sur le concept de transfert, qui est le dernier de ceux qu'elle y a publiés, ainsi qu'un dossier intitulé « Approches cliniques d'inspiration psychanalytique » coordonné par Claudine Blanchard-Laville en 1999, dans lequel on relève, outre un choix de références traitant de ce thème et ayant marqué les trente dernières années, un article de sa part définissant ce qu'elle entend par *approche clinique d'inspiration psychanalytique* accompagné d'une analyse des enjeux théoriques et méthodologiques de cette approche et deux articles illustrant cette démarche, émanant respectivement de Françoise Hatchuel et de Bernard Pechberty. En 2001, la *Revue française de pédagogie* publie, de nouveau, deux textes se référant explicitement à l'approche clinique d'inspiration psychanalytique, même si cette orientation n'est pas explicite dans les titres des articles : un texte de Jean-Sébastien Morvan portant sur la notion d'intérêt dans le champ de l'éducation spécialisée, ainsi qu'un texte de Jean-Pierre Croisy, à propos de la fonction enseignante dans les institutions spécialisées (5).

La présence de ces références atteste ainsi de la poursuite de l'existence de cette approche dans ce champ de recherches et du fait qu'elle acquiert une certaine forme de reconnaissance. Par ailleurs, mentionnons d'une part que, pour la première fois, dans le cadre du réseau de recherches francophones éducation et formation (REF), s'est constitué en novembre 2003 un sous-groupe de chercheurs cliniciens d'orientation psychanalytique. Ce groupe de chercheurs (d'origines suisse, belge, québécoise et française) a produit, sur la base d'un premier symposium, un ouvrage intitulé *De la clinique : engagement pour la formation et la recherche* (Cifali & Giust-Desprairies, 2005). Ce travail collectif retrace les itiné-

raires qui ont conduit chacun et chacune de ces chercheurs à soutenir une position clinique d'orientation psychanalytique et tente de cerner la spécificité des modes de construction et de transmission des savoirs cliniques. Un deuxième symposium qui se réunira en 2005, dans ce même cadre des rencontres du REF, permettra à ce groupe de continuer à élucider les spécificités épistémologiques de la démarche clinique. Notons, d'autre part, qu'un colloque réalisé en novembre 2003 à l'université Paris 10-Nanterre (6), est venu aussi confirmer la vitalité de ce courant de recherches. À partir d'une enquête par questionnaires auprès des enseignant/es-chercheurs/ses de la discipline sciences de l'éducation, ce colloque, intitulé *Actualité de la recherche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation*, a rassemblé 80 participant/es se reconnaissant dans cette approche, venu/es de pays francophones, d'Amérique latine (Brésil, Argentine) et d'Espagne, tou/tes assurant des enseignements à l'université comme titulaires ou praticiens/nes chargé/es de cours (7). L'enquête préalable, qui a permis de construire le programme du colloque et qui a porté sur les enseignements et les mémoires de recherches réalisés dans cette perspective, fait apparaître un ensemble thématique portant sur les situations éducatives et sur la relation pédagogique. Dans les enseignements, la position enseignante est interrogée en rapport avec la classe, la communication, l'expertise, l'éducation physique et sportive, l'anthropologie. On trouve également un autre ensemble de thèmes incluant la relation formative, les liens à l'histoire de vie, à l'écriture et aux récits professionnels, ainsi que l'analyse des pratiques en formation et des réflexions sur le transfert dans l'aide rééducative. Certains contenus sont récurrents autour des figures de l'enfant et de l'adolescent : leur développement, leur intégration, leur rapport avec des institutions spécialisées, puis la question des handicaps et des inadaptations, les soins infirmiers. La psychologie sociale clinique est représentée avec l'étude de la crise des subjectivités et du lien social.

À propos des thématiques de mémoires de recherche ou de thèses recensées par le questionnaire, l'étude des situations d'enseignement domine ; l'intérêt pour la formation est également important. D'autres domaines sont cités comme les handicaps, l'enfant en famille, sa vie psychique. Les terrains étudiés sont ceux de la formation d'adultes, avec des publics spécifiques, enseignants ordinaires ou spécialisés, travailleurs sociaux ou salariés d'entreprise. La question des démarches de recherche et d'accompagnement des étudiants fait apparaître une diversification des méthodes cliniques : l'entretien clinique mais aussi l'analyse des pratiques, l'écriture, voire l'observation. On signalera un intérêt fort porté à la question de l'écriture, tant dans le projet de recherche que comme médiation afin de travailler l'histoire de vie. Les pratiques cliniques évoquées par les participants sont essentiellement l'intervention en groupe dans des contextes de formation ou en établissement scolaire, et, moins souvent, des pratiques thérapeutiques ou analytiques individuelles.

On peut donc noter que, bien que certains questionnements ont évolué et si le courant principal dans le cadre de cette approche concerne toujours les questions de pédagogie, elles sont aujourd'hui considérées au sens large, c'est-à-dire incluant les questions d'enseignement, d'apprentissage et de formation. Ainsi, dans cette présente note, nous allons rendre compte nous aussi de l'élargissement de ce courant principal mais nous ne traiterons pas en tant que telles les questions relevant du domaine de l'éducation familiale ou du travail sanitaire et social qui nécessiteraient aujourd'hui un développement spécifique. Ce survol des manifestations issues du courant clinique indique aussi que les questions liées à la construction des savoirs dans ce champ, à leur nature et à la manière de les transmettre font actuellement l'objet de réflexions approfondies pour un certain nombre de chercheurs.

Après avoir cerné le domaine de recherches que cette note va présenter, il nous paraît nécessaire de décrire les évolutions du contexte dans lequel s'inscrit cette problématique de recherches. En effet, sans cela, il nous aurait semblé difficile de situer les options et les choix opérés par ces recherches ainsi que d'identifier les débats épistémologiques et méthodologiques qui les travaillent. Ainsi, nous décrivons en premier lieu les évolutions de la clinique psychanalytique, concomitantes aux profonds changements que subit notre société avant d'en venir aux évolutions de la discipline sciences de l'éducation et de ses productions de recherche. Dans la continuité du travail de J.-C. Filloux, et enrichis par la problématisation nouvelle proposée en 1989 par Claude Revault d'Allonnes, dans l'ouvrage qu'elle a dirigé sous l'intitulé *La démarche clinique en sciences humaines*, nous tenterons d'établir un point de l'évolution du questionnement qui a fait passer d'une problématique en termes de « psychanalyse et pédagogie » ou d'« application de la psychanalyse à la pédagogie » à une formulation en termes d'« approche clinique d'orientation psychanalytique », en lien avec les questions épistémologiques que cela soulève ; puis nous présenterons un panorama des recherches menées dans cette perspective entre 1987 et 2005, en mettant en lumière les « objets » ou « notions » qui ont émergé au cours de cette période. Faute de place, un point sur l'évolution des diverses méthodologies utilisées est seulement proposé en note (cf. *infra* note 23).

Des évolutions du contexte

Du contexte social

Au cours de cette période allant de 1987 à 2005, chacun sait que le contexte social est en pleine évolution : certains avancent même l'idée que, plutôt que d'une évolution, il s'agirait d'une véritable « mutation anthropologique » (Gauchet, 2004). De nombreux sociologues, économistes et anthropologues questionnent d'ailleurs ces phénomènes, comme en témoigne par exemple le numéro de novembre 2004 de la revue *Sciences humaines*, qui reprend le titre de l'ouvrage de Nicole Aubert *L'individu hypermoderne*. Parmi tous ces travaux, un certain nombre prennent en compte le sujet dans leur analyse, d'un point de vue psychologique voire dans sa dimension psychique inconsciente. Ainsi, pendant qu'Alain Ehrenberg décrit *L'individu incertain* (1995) puis *La fatigue d'être soi* (1998), Jean-Pierre Lebrun dénonce *Un monde sans limites* (1997) ainsi que *Les désarrois nouveaux du sujet* (2001) et Charles Melman évoque *L'homme sans gravité* (2003) et sans attache, centré sur sa jouissance, ou son illusion de jouissance immédiate. De leur côté, des psychosociologues à orientation clinique s'emploient à cerner les contours de la crise dans plusieurs ouvrages tels que *La lutte des places* (Gaulejac, 1994), *Crises* (Barus-Michel *et al.*, 1996) et *Le culte de l'urgence* (Aubert, 2004), et le sociopsychanalyste Gérard Mendel analyse la crise de l'autorité en reprenant un historique complet de cette notion (2002). Dans le même temps, des cliniciens psychanalystes décrivent l'évolution de la souffrance psychique au travers des situations de travail comme en témoignent les travaux importants de Christophe Dejours (1998) ; d'autres identifient « la crise dans la crise » entraînant une évolution de la souffrance psychique en lien avec la crise sociale, sous l'intitulé *Les passions tristes* (Benasayag & Schmid, 2003). Ils décrivent les nouvelles modalités de la plainte dans ce contexte de crise, et nous indiquent comment, eux, « techniciens de la souffrance psychique » comme ils se nomment, sont appelés à la rescousse pour des souffrances dont l'origine n'est pas forcément psychologique mais qui s'inscrivent sur fond d'insécurité, de précarité et de crise. Ils proposent de répondre à ce défi, en développant ce qu'ils appellent une clinique des situations ou une clinique du lien. D'après eux, « faire

face à la crise, c'est d'abord la reconnaître et l'accepter pour favoriser l'émergence de nouveaux mythes et de nouvelles valeurs [...] et il y faut un peu... de courage », pour « permettre à la personne d'assumer ses liens » et l'aider à tendre vers « une assomption de la responsabilité », sans pour autant pathologiser une « souffrance due à l'existence même, au monde, à la société ». Ces changements sociaux ont conduit aussi inévitablement à ce qu'on a pu appeler une crise de la transmission, comme en témoigne la publication actuelle de plusieurs ouvrages qui tentent d'analyser ces difficultés et apportent certains éléments de réflexion (Jeammet & Ferro, 2000 ; Ladjali & Steiner, 2003, Natanson & Natanson, 2004) ; et peut-être à une crise du concept même de transmission, comme a pu le noter René Kaës dès 1993 (8).

De la psychanalyse

La psychanalyse elle-même, prise dans ce contexte d'évolution sociale, se trouve face à des « défis » à relever ; trois, selon Michèle Bertrand (2004). Ce triple défi serait, d'après elle, clinique, thérapeutique et épistémique. *Clinique* face à de nouvelles organisations psychiques, *thérapeutique* avec la concurrence de multiples thérapies à orientation non psychanalytique et *épistémique*, dans le sens de l'interrogation sur la valeur de ses théories. Nous traversons effectivement un moment où les neurosciences et les sciences cognitives montent en puissance et où certaines orientations politiques mettent en danger l'insertion de la psychanalyse dans les institutions de recherche (CNRS et INSERM), dans les facultés de médecine ainsi que dans les universités, au travers des Unités de formation et de recherche (UFR) de psychologie. Pourtant, il nous semble que les choses sont un peu plus complexes qu'il n'y paraît à première vue, ou peut-être qu'elles sont plus que jamais paradoxales. En effet, de manière concomitante à ces tentatives, des forces vives se liguent pour résister et œuvrent à plusieurs endroits. En témoignent, par exemple, l'existence de l'École doctorale de psychanalyse à l'université Paris 7-Denis Diderot et la publication de sa revue *Recherches en psychanalyse*, qui fait suite à la revue *Psychanalyse à l'université*, dix-neuf ans après son interruption ; le développement du Séminaire inter-universitaire européen de recherche en psychopathologie et psychanalyse (SIUERPP), créé en 2000 et qui regroupe une vingtaine d'équipes de recherche ou d'universités européennes ; ainsi que le foisonnement des colloques et congrès de psychanalyse des différents courants.

Dans ce contexte, nous remarquons aussi que le rapport entre les neurosciences et la psychanalyse n'est pas aussi manichéen qu'aurait pu tendre à le faire penser un article de juillet-août 2003 du magazine *La Recherche* où il est déclaré de façon radicale à propos de la psychanalyse : « Aujourd'hui cette discipline ne trouve plus guère de défenseurs au sein du monde scientifique ». En effet, dès 1990, Serge Lebovici se demande si la psychanalyse peut méconnaître l'expansion des neurosciences dans un numéro de la revue *Autrement* (1990, n° 117) intitulé *Œdipe et neurones*, dans lequel plusieurs auteurs tentent d'amorcer une réflexion interdisciplinaire entre psychanalyse, psychiatrie et neurosciences tandis que, l'année suivante, un dialogue s'instaure entre le psychanalyste Jacques Hochmann et le neurobiologiste Marc Jeannerod dans leur livre *Esprit es-tu là ?* En 1998, on trouve dans la revue *Perspectives psy* un dossier intitulé « Neurosciences et psychanalyse », dans lequel des scientifiques de référence en neurosciences témoignent d'une certaine reconnaissance du psychisme (par exemple, Alain Prochiantz, neurobiologiste, ou Marc Jeannerod, directeur de l'Institut des sciences cognitives). Dans l'éditorial de ce numéro, A. Green considère comme « un pas décisif » le fait que l'on reconnaisse que « le psychisme ne soit pas "déterminé" par l'appareil

neuronique mais que les processus de l'appareil psychique puissent à leur tour influencer l'organisation de l'appareil neuronique ». En 1998 également, paraît l'ouvrage de Bianca et Bernard Lechevalier *Le corps et le sens* : dialogue entre une psychanalyste et un neurologue. Des ponts peuvent alors être envisagés entre psychanalyse et neurosciences, là où, dix ans auparavant, J. Hochmann et M. Jeannerod concevaient plutôt une juxtaposition. En 2001, Bernard Lechevalier, professeur de neurologie et chercheur à l'INSERM, précise ces possibilités en évoquant dans son article *Inconscient et neurone* la parution d'un ouvrage que les chercheurs du champ considèrent comme capital : *Memory : from Mind to Molecules* de Larry Squire et Eric Kandel (1999), prix Nobel de médecine en 2000. Leur approche, déclare Bernard Lechevalier, nous permet « de voir, premièrement, comment des traces mnésiques peuvent se fixer inconsciemment dans notre cerveau, deuxièmement, s'y organiser en une infinité de réseaux interconnectés, enfin, se manifester implicitement dans une forme d'inconscient profond qui est peut-être comparable avec la conception freudienne ». Encore plus récemment, en octobre 2004, dans l'ouvrage intitulé *À chacun son cerveau*, F. Ansermet et P. Magistretti mettent en perspective des avancées sur la plasticité neuronale avec le fonctionnement de l'inconscient freudien, notamment en évoquant le texte de Freud *l'Esquisse d'une psychologie scientifique* (1895). A. Erhenberg, lui, interroge *Le sujet cérébral* dans le dossier qu'il coordonne sur *Les guerres du sujet* (2004). On ne saurait donc avoir de la psychanalyse l'image d'une discipline dépassée dès que l'on suit un peu précisément ces débats. Nous sommes loin d'un positionnement caricatural mais plutôt dans un dialogue sans cesse renouvelé en fonction des avancées des deux champs disciplinaires. Et nous ne pouvons écarter trop rapidement l'ouvrage très documenté et bien argumenté de Gérard Pommier (2004) sur les interactions entre ces deux disciplines, même si le titre choisi (*Comment les neurosciences démontrent la psychanalyse ?*) risque d'envenimer un tant soit peu la polémique ; par cette formule, il tente, sans doute, d'aller contre une sorte d'idée reçue actuelle parmi les adversaires de la psychanalyse d'une suprématie indiscutable des neurosciences. Nous ne pouvons pas non plus écarter d'un revers de main une affirmation comme celle de B. Golse, lui aussi psychiatre et psychanalyste, dans un article paru en septembre 2003 dans la revue *Psychiatrie de l'enfant*, où après avoir précisé la contribution des nouvelles données scientifiques à la perspective psychanalytique, il conclut que : « finalement, si les données scientifiques récentes ne nous permettent pas, à l'heure actuelle encore, de proposer un nouveau paradigme central ou de nouvelles métaphores, pour la réflexion métapsychologique, nombre d'entre elles en revanche sont d'ores et déjà venues contribuer à une confirmation de certaines hypothèses et de certaines intuitions freudiennes, nous permettant ainsi d'affirmer haut et clair la modernité persistante, si ce n'est insistante, de la psychanalyse ».

De la clinique psychanalytique

Concomitamment à ces évolutions, la clinique psychanalytique évolue elle aussi très largement. On retrouve à ce niveau l'aspect paradoxal identifié précédemment. En effet, on est en présence, d'une part, de déclarations annonçant que la psychanalyse est « sur le déclin » ou à la recherche d'un nouveau souffle (9), d'autre part, de la volonté de cadrer les développements foisonnants sous couvert d'éviter certaines dérives (10). Quoi qu'il en soit, on peut remarquer une richesse éditoriale très importante dans ce secteur (11).

Pour donner quelque idée de ces changements, prenons appui sur l'ouvrage dirigé par Alain de Mijolla, intitulé justement *Évolution de la clinique psychanalytique*, qui fait suite à un colloque de l'Association internationale d'histoire de la

psychanalyse tenu en 2001, ainsi que sur l'ouvrage dirigé par André Green *Le travail psychanalytique* qui, lui, retrace les débats d'un colloque « ouvert » de la Société psychanalytique de Paris ayant rassemblé quelque trois mille personnes d'horizons psychanalytiques divers en 2003 (12). Ainsi, dans ce colloque, retenons que les « dialogues » instaurés et soutenus publiquement entre tenants des différents courants psychanalytiques ont témoigné de l'émulation créée par la diversité des élaborations théoriques et de l'interfécondation qui s'en est suivie. Ce colloque et le livre qui en a résulté ont permis de préciser à nouveau les enjeux fondamentaux et toujours actuels de la psychanalyse, tout en montrant la pluralité nécessaire des options pratiques et théoriques face à la complexité du travail psychanalytique aujourd'hui.

Dans l'ouvrage d'Alain de Mijolla, Daniel Widlöcher (13) rappelle que l'idée selon laquelle « la pratique de la psychanalyse doit évoluer avec le temps » n'est pas nouvelle. Dès 1918, Freud l'évoquait au Congrès international tenu à Budapest. En effet, déjà pour Freud « le facteur de changement est extérieur à la psychanalyse, il tient à des faits de société ». Pour Widlöcher, aujourd'hui, ce sont « deux conditions qui seront source des changements de la pratique observés au cours de ces quarante dernières années » après la mort de Freud : « le pluralisme des théories et la place dans la société nouvelle ». Et il ajoute que « si les pressions externes sont peu ou prou les mêmes d'un pays à l'autre, d'un continent à l'autre, les débats internes ont été et demeurent très liés aux situations locales ». Il écrit ainsi que, « appelée à occuper une place reconnue et importante dans la société nouvelle, la psychanalyse s'est trouvée soumise à des demandes changeantes de la part de la politique de soins en santé mentale, de l'économie de la santé, de l'université en tant que lieu d'enseignement et de recherche et, enfin, des représentations collectives de la société » et montre que, face à un constant questionnement autour de ce que serait une orthodoxie de la psychanalyse (« l'or pur de la psychanalyse »), aucun paramètre ne s'avère décisif. On s'en tient généralement à des « critères minimaux qui ont une faible validité » car, pour lui, « le psychanalytique se définit dans la co-pensée qui se construit » entre l'analyste et le patient d'où il en résulte qu'« une "pure" psychanalyse ne peut guère se décréter avant qu'elle se déroule ». Ainsi, pour cet auteur, les réponses données en France sont inséparables de pré-supposés théoriques liés à « une certaine culture psychanalytique propre à la situation française et à l'histoire locale du mouvement ». De même, dans le cadre de cette note de synthèse qui porte sur les recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation, nous subissons les contraintes de cette histoire. Ainsi nous évoquerons surtout des travaux francophones ou des travaux étrangers émanant de pays dans lesquels l'histoire de la psychanalyse est proche de la nôtre (Amérique latine par exemple).

Toujours dans ce même ouvrage dirigé par A. de Mijolla, à côté des chapitres retraçant les changements dans la technique psychanalytique dans les différents pays, nous retiendrons surtout les chapitres qui portent sur l'évolution de la pratique psychanalytique dans cinq directions : avec les enfants, avec les patients psychotiques, avec le groupe, avec les patients somatiques et du côté des psychothérapies psychanalytiques. Il apparaît tout à fait clairement, en lisant ces textes, que la clinique psychanalytique évolue vers moins de systématisme et que la variété des prises en charge face à tous ces types de patients oblige à une souplesse dans la construction du cadre pour moduler, adapter et permettre une écoute à différents niveaux. En tout état de cause, domine le souci d'éviter l'écran d'un modèle théorique rigide et une créativité forte se fait jour dans l'invention de nouveaux dispositifs et de nouvelles postures d'écoute, en lien avec des approfondissements théoriques concomitants substantiels (14). C'est exacte-

ment cette position qui nous inspire dans l'écriture de cette note : rendre compte d'une pluralité tout en pointant les permanences et les nouveautés.

Si nous avons insisté sur toutes ces évolutions, et si nous avons pris le temps de faire un détour conséquent dans ce texte à ce propos, c'est que nous avons la conviction qu'on pourra ainsi mieux appréhender les évolutions des recherches cliniques dans le champ de l'éducation et de la formation telles qu'elles se présentent aujourd'hui, depuis ce que J.-C. Filloux en décrivait en 1987 (15) et, surtout, que l'on pourra mieux saisir les questionnements et les résistances que ces travaux continuent de susciter.

Des sciences humaines

Depuis la fin des années quatre-vingt, les sciences humaines sont dans leur ensemble confrontées elles aussi à des défis sur un registre à la fois « heuristique, pratique, épistémologique et organisationnel » ; c'est ce que développent Jean-François Dortier et Jean-Claude Ruano-Borbalan dans leur dossier du numéro 25 de la revue *Sciences humaines* en février 1993. En effet, il est encore plus difficile que dans les autres domaines scientifiques de réaliser des bilans clairs de leurs acquis, elles sont submergées par des attentes sociales très fortes et leur jeunesse ne favorise pas l'établissement d'une bonne distance par rapport à ces demandes (Beillerot, 1998) ; par ailleurs, il y a débat sur les critères de scientificité et les controverses qui sont aussi nécessaires que dans les autres sciences pour l'avancée scientifique y sont plus imbriquées qu'ailleurs dans des conflits idéologico-politiques. La question de leur unité ou de leur diversité se reflète dans leur dénomination, sciences humaines dans les années soixante, puis sciences sociales dans les années soixante-dix devenant sciences de l'homme et de la société dans les années quatre-vingt pour Jean-Claude Passeron (1986). Car, d'après cet auteur, il est impossible de les réduire à une seule science anthropologique ni non plus de s'accorder sur une distribution des places et des tâches dans le panorama des différentes disciplines anthropologiques. Dans le même temps, une partie de la sociologie, discipline qui tient une place importante dans les sciences humaines, tend vers une perspective « compréhensive » et on assiste au « retour du sujet ». Une des recherches les plus significatives de cette évolution est celle publiée dans l'ouvrage dirigé par Pierre Bourdieu : *La misère du monde* dans lequel les sujets et leur souffrance sont mis au premier plan à travers des entretiens de type quasi-clinique. Néanmoins aucune prise en considération du psychisme inconscient en tant que tel n'est attestée dans ce type de recherches.

Des sciences de l'éducation

Les sciences de l'éducation, quant à elles, instituées comme discipline depuis 1967, ont vu leur développement s'accélérer depuis la publication de la note de J.-C. Filloux en 1987 ; pour autant, leur unité est loin d'aller de soi dans la mesure où la logique épistémologique qui les construit n'est pas isomorphe à la logique institutionnelle qui les gouverne (Peyronie, 2002). Néanmoins, aujourd'hui, cette discipline soutient la comparaison avec d'autres disciplines quant à son développement avec ses vingt-neuf départements, ses quinze mille étudiants de second cycle et ses 500 enseignants-chercheurs (16). Le courant de la clinique y est représenté, soutenu par la présence de cliniciens dans les comités scientifiques de nombreux colloques de recherche. Parmi ces cliniciens, citons en priorité Mireille Cifali, dont les travaux ont obtenu une large audience en France,

ce dont témoigne, pour ce qui concerne le milieu psychanalytique, la présence de l'article « Pédagogie et psychanalyse » qu'elle signe dans le *Dictionnaire international de psychanalyse* publié en 2002 sous la direction de A. de Mijolla. Mentionnons aussi le soutien qu'ont toujours apporté à ce courant de recherches J. Beillerot et N. Mosconi, tant à travers leurs positions institutionnelles que par leurs travaux de recherches.

Pour conclure sur toutes ces évolutions, nous relevons que les réponses aux questionnements que ces changements suscitent dans les travaux que nous venons de citer ne vont pas de soi ; elles tendent à osciller entre, d'un côté, une pathologisation outrancière, une sorte de « tout psy », une psychologisation tous azimuts, et, de l'autre, un basculement dans le déni des dysfonctionnements psychiques. On peut se demander d'ailleurs si cette diffusion de la psychanalyse (et sa vulgarisation cent ans après sa création) n'aboutissent pas paradoxalement à une évacuation partielle de sa puissance subversive (Lacôte, 1998). Là encore, il nous semble que les réponses réductrices sont plus que jamais insatisfaisantes et qu'il s'agit bien d'inventer de nouvelles voies à la mesure de cette complexité croissante. Face à cette complexité, la psychanalyse pourrait constituer, pour certains, une réponse privilégiée : Jean Guillaumin intitule par exemple son livre *La psychanalyse, un nouveau modèle pour la science ?* (2003), tandis que Bernard Golse envisage la modernité épistémologique de la psychanalyse dans son article « Contribution des nouvelles données scientifiques à la perspective psychanalytique » (2003). Pour notre part, nous n'irons pas jusqu'à de tels points de vue sans doute un peu trop radicaux, mais nous ne souscrivons pas non plus à des points de vue, qui, sous couvert d'arguments de type épistémologique, disqualifient tout simplement le recours à la psychanalyse.

C'est pourquoi, à ce stade de réflexion, un questionnement épistémologique devient nécessaire autour de certains points nodaux des recherches dont nous voulons rendre compte dans cette note.

De quelques réflexions épistémologiques

De la légitimité

Le premier point qu'il nous semble indispensable de ré-examiner est celui de la légitimité d'une certaine « utilisation » de la psychanalyse dans le champ des recherches en éducation et formation. Dans sa note, J.-C. Filloux schématise les rapports psychanalyse/pédagogie selon quatre axes et en posant les questions-problèmes suivantes : « S'agit-il de *transposer* le modèle de la cure à la pratique pédagogique ou à la théorie de cette pratique ? S'agit-il d'*inspirer* pratique ou théorie pédagogique par le savoir analytique ? S'agit-il d'*utiliser* ce savoir pour une exploration du champ pédagogique aboutissant à la production de connaissances nouvelles sur le dit champ ? S'agit-il enfin d'*être analyste dans l'acte même de recherche et d'écouter* de ce qui se passe dans ce champ ? Si la notion d'"application" peut être pertinente dans les deux premiers cas, puisqu'il s'agit d'*étendre* la psychanalyse à un autre domaine, elle ne l'est en revanche pas dans les deux autres cas. Ces derniers relèvent d'une approche, à fin de connaissance, qui utilise l'interprétation analytique et qui peut être conceptualisée en termes de *lecture* et de *décryptage*. » (17) Dans le dernier paragraphe de sa note, il en vient à proposer l'expression d'*approche « psychanalytique » du champ pédagogique*, ce qui constitue certainement l'amorce d'une évolution de la problématique, qui se poursuit aujourd'hui, ce dont témoigne notre propre expression *recherches cliniques d'orientation psychanalytique*, nous y reviendrons.

Dans son article paru en 1986 dans la *Revue française de pédagogie* (18), Nicole Mosconi, philosophe de formation, montre que « l'application de la psychanalyse à l'éducation » peut s'entendre dans deux sens : celui de l'« utilisation de connaissances théoriques pour produire un savoir prescriptif éclairant une pratique » et celui d'une science appliquée, « au sens d'usage d'une théorie et de concepts scientifiques en vue d'une connaissance théorique d'un nouveau domaine d'objets ». Pour appliquer la psychanalyse selon le premier sens qu'elle énonce, il faudrait pour elle passer de toutes façons par l'étape de la construction d'une science appliquée. Pour étayer sa thèse, elle s'appuie principalement sur un certain nombre d'articles écrits par J. Filloux (19), et sur le livre *Freud pédagogue ?* de M. Cifali.

Ce texte de N. Mosconi, précisément argumenté et articulé, contient en quelque sorte un programme de ce qui pourrait construire les rapports du champ psychanalytique et du champ de l'éducation et de la formation : « On peut donc supposer que la condition pour que la psychanalyse puisse s'appliquer aux pratiques éducatives, c'est qu'un effort de conceptualisation et de théorisation soit fait par rapport aux pratiques pédagogiques, semblable à celui que Freud a fait par rapport à la pratique de la cure ». N. Mosconi précise ensuite le type de rapport aux pratiques éducatives et enseignantes qui permettra à celui qui le tente de constituer ce savoir théorique sous la forme d'une double condition : « avoir soi-même une expérience de ces pratiques (comme condition préalable d'un certain désir de savoir par rapport à elles) et avoir fait une analyse (comme condition indispensable d'une appropriation authentique d'un savoir et d'un pouvoir d'interprétation psychanalytiques) ».

Pour ce qui nous concerne, ces réflexions nous semblent fondatrices. Mais, en nous appuyant sur ces évolutions et les nombreux débats récents autour de la scientificité de la psychanalyse, nous parlerions maintenant de théories liées à des pratiques (Widlöcher, 1996) plutôt que de science appliquée. D'autre part, depuis la publication de l'article de N. Mosconi, l'expérience de l'accompagnement de tels travaux de recherches, ainsi que les évolutions de la clinique psychanalytique elle-même, nous font nuancer les conditions auxquelles les chercheurs devraient se soumettre dans leur rapport à la psychanalyse pour être « légitimement » auteurs de tels travaux. Pour prétendre conduire une telle recherche clinique, il nous semble que le chercheur se doit de bénéficier *a minima* d'une expérience personnelle d'un travail d'élaboration psychique d'orientation psychanalytique, sans pour autant avoir nécessairement été engagé préalablement dans une cure psychanalytique ; ainsi, il peut commencer à penser et à chercher sur ces questions tout en continuant à se former cliniquement, cette formation personnelle pouvant toujours aller en s'approfondissant. Nous partageons ce questionnement avec les analystes-enseignants chercheurs à l'École doctorale de psychanalyse de l'université Paris 7-Denis Diderot où l'on assume d'encadrer des thèses de psychanalyse à l'université et où des questions analogues se posent pour un doctorant ou une doctorante s'inscrivant dans cette perspective. La Directrice de cette école doctorale (Sophie de Mijolla) répond à la question « le doctorant doit-il avoir une pratique de la psychanalyse ? » dans le numéro 71 de la revue *Le Carnet psy* en indiquant que, dans le cas où le/la doctorant/e n'a qu'une expérience extrêmement limitée de la psychanalyse, « la clinique ne va pas intervenir directement dans sa thèse mais elle est en revanche présente dans la manière dont il s'empare des questions théoriques voire dont il rend compte de cas cliniques développés par d'autres » (20). Ces questions font actuellement débat. Pour nous, elles sont à considérer dans la singularité de chaque histoire de chercheur (21). D'ailleurs, remarquons qu'il est très rare de voir évoqué précisément et publiquement le lien personnel des

chercheurs à la psychanalyse. On peut se demander s'il n'y aurait pas là une sorte de question-tabou qui ferait symptôme de la question de la légitimité que nous tentons de circonscrire dans cette note.

De la spécificité

Sous les conditions énoncées ci-dessus, pour ce qui est du lien personnel de chaque chercheur/se à la psychanalyse, nous estimons qu'il y a une *spécificité* des recherches à orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation lorsqu'elles sont conduites par des chercheurs/ses du champ. La revendication de cette spécificité n'exclut pas pour autant la prise en compte des travaux menés sur des thèmes analogues par des praticiens et praticiennes (22) de la psychanalyse, qui ne sont pas nécessairement inscrits dans le champ universitaire. Ce qui nous importe est d'indiquer que ni la posture ni les objectifs ne sont strictement identiques dans les deux situations ; nous évoquerons d'ailleurs certains de ces travaux dans la deuxième partie de cette note. Nous estimons que, d'un côté, ces praticiens/nes se situent avant tout dans une perspective de soin aux personnes, même lorsqu'il s'agit de professionnel/les de l'éducation et de la formation ou d'élèves, ce qui n'empêche pas qu'ils et elles soient aussi conduit-e-s à analyser les processus en jeu ; tandis que, d'un autre côté, dans les recherches de notre champ, c'est le registre professionnel des sujets étudiés qui est mis en avant, même lorsque ces recherches conduisent (ou sont liées dialectiquement) à des pratiques de soin. Ces recherches visent avant tout la compréhension des processus qui régissent le registre éducatif et lorsqu'il peut y avoir pratiques de soin également, c'est du soin du professionnel à l'intérieur de la personne, ou de l'apprenant dans l'enfant, qu'il s'agit avant tout. La centration est en quelque sorte déplacée ; le projecteur n'éclaire pas la même facette des phénomènes analysés dans les deux cas, ou pour le dire autrement, les pondérations des dimensions étudiées sont différentes. De plus, les travaux ne s'adressant pas à la même communauté « scientifique », ils ne nécessitent pas le même type de garanties, nous y reviendrons pour ce qui concerne les questions de validation.

Mais alors comment faut-il qualifier dans notre champ le lien de ces recherches à la psychanalyse ? Déjà, en 1989, C. Revault d'Allonnes et son équipe nous semblent avoir marqué une étape décisive en proposant de parler de « démarche clinique » comme mode de connaissance à part entière, ce qui a permis que cette démarche ne soit plus l'apanage de la seule discipline « Psychologie ». Dans cette perspective, parlerons-nous d'application de la psychanalyse à la pédagogie, d'exportation des concepts d'une discipline à une autre ou de « transposition », voire même de création théorique originale ? Ces questions sont évidemment sans réponses évidentes ni consensuelles à ce jour mais elles illustrent la complexité et la richesse des points de vue possibles.

On pourrait peut-être considérer que les travaux sont disposés selon un axe allant d'une conception où la perspective serait plutôt d'importer la conceptualisation psychanalytique dans la situation éducative à une conception où il serait plutôt question de construire une théorisation spécifique au champ de l'éducation, à partir d'une écoute, d'une compréhension et d'un mode d'analyse orientés par la psychanalyse, la proposition de N. Mosconi de construire une science appliquée « au sens d'usage d'une théorie et de concepts scientifiques en vue d'une connaissance théorique d'un nouveau domaine d'objets » étant représentative de cette extrémité du gradient. Sur un plan méthodologique, on retrouve ce même gradient depuis l'utilisation de l'entretien que C. Revault d'Allonnes (1989) qualifie de « charentaises des sciences sociales » jusqu'à des méthodes complètement innovantes (23).

En tout état de cause, c'est cette évolution qui justifie l'appellation actuelle que nous, auteurs de cette note, attribuons à ces recherches lorsque nous les dénommons « cliniques d'orientation psychanalytique ». En effet, le choix du terme orientation est significatif de la dynamique du lien à la psychanalyse de ces recherches. On est passé du terme « application de la psychanalyse » qui signait une forme d'assujettissement au terme « d'inspiration psychanalytique » qui témoignait davantage d'une fertilisation que d'un strict assujettissement, puis au terme d' « orientation psychanalytique » qui rend compte d'un choix assumé du chemin dans lequel ces recherches s'engagent. Dans ce sens, le point crucial de l'existence de débats autour de la prise en compte de la subjectivité du chercheur et de sa mise en évidence constitue un élément symptomatique de cette évolution.

De la subjectivité du chercheur

En effet, de même que C. Revault d'Allonnes s'interrogeait en 1989 sur la manière de prendre en compte le transfert dans l'approche clinique de recherche (24), nous sommes conduits aujourd'hui à nous interroger sur la prise en compte de la subjectivité du chercheur dans cette approche. À ce niveau-là encore, nous retrouvons un gradient pour disposer les recherches de cette dernière période selon leurs diverses modalités de prise en compte de cette subjectivité ; cela va d'un pôle où il est question d'« implication » du chercheur, à un autre où on n'hésite pas à parler en termes de « contre-transfert » du chercheur. Sur cet axe, les recherches diffèrent aussi entre elles, d'une part, dans la manière de travailler cette subjectivité et de l'utiliser comme outil de connaissance et, d'autre part, dans la manière de rendre plus ou moins visibles les éléments de ce travail, notamment les élaborations concomitantes du chercheur. Ce questionnement est en écho avec celui qui traverse le champ analytique concernant la question du contre-transfert de l'analyste, question qui provoque un certain nombre de débats, voire de polémiques entre les différents courants analytiques (Green, 2002). Dans le champ des sciences humaines, remarquons que la publication du livre de Georges Devereux, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences de comportement*, date de 1967, et que, depuis lors, parmi les recherches (nombreuses) qui invoquent cette référence, peu d'entre elles mettent en œuvre effectivement ses propositions. On peut même se demander jusqu'à quel point cette invocation n'est pas utilisée, dans certains cas, défensivement, comme pour se débarrasser de ce questionnement. Or, rappelons que pour G. Devereux, « la seconde étape [de la construction d'une science du comportement qui soit scientifique] consiste en l'étude de l'engagement personnel du savant dans son matériau et des déformations de la réalité qui résultent de ses réactions de "contre-transfert" puisque le plus grand obstacle à une science du comportement qui soit scientifique est le fait, mal exploité, que le chercheur est émotionnellement impliqué dans son matériau auquel il s'identifie ».

Dans le champ des sciences de l'éducation, mentionnons le chapitre de l'ouvrage *Les avatars de l'éducation : problématiques et notions en devenir* (2000) de Jacques Ardoino dans lequel il rassemble des réflexions anciennes, mais toujours d'actualité, au cours desquelles il élucide les différentes significations de cette notion d'*implication* en la distinguant de celle d'engagement. Il propose de réserver quant à lui le terme de *contre-transfert* au champ de la psychanalyse. Cette question est travaillée à son tour par Fethi Benslama dans son article « La question du contre-transfert dans la recherche » dans l'ouvrage de C. Revault d'Allonnes sur la démarche clinique (1989). Pour ce chercheur, l'idée d'implication renvoie à la pensée psychologique et celle de contre-transfert à la pensée psychanalytique ; lui, souhaite utiliser le terme de contre-transfert pour les

chercheurs cliniciens. Ainsi, dans la filiation de G. Devereux (1967), pour lequel « le contre-transfert, plutôt que le transfert, constitue la donnée la plus cruciale de toute science du comportement », il énonce « la règle la plus importante est de dire comment on est parvenu à obtenir ce qu'on a obtenu. Autrement dit, de répondre à la question : d'où tenez-vous ce que vous avancez, quelle est la source de ce savoir, êtes-vous en mesure de reconstituer le chemin parcouru ? » En effet, il estime que, si ce travail peut rester confidentiel entre le patient et l'analyste ou entre l'analyste et son contrôleur, dans le cas des chercheurs, il peut sembler nécessaire de rendre publics des éléments de cette élaboration pour permettre aux lecteurs d'appréhender la pertinence des résultats et donc, en ce sens, on peut considérer que cela fait partie du processus de validation de ce type de travaux. C'est aussi la position de C. Revault d'Allonnes qui, dans ses deux articles, « L'étude de cas, de l'illustration à la conviction » (1989) et « L'étude de cas, problèmes déontologiques et éthiques au cœur d'une méthode » (1998), attire l'attention sur « l'engagement du clinicien [...], le fil rouge des phénomènes transférentiels et contre-transférentiels (ce second point étant souvent laissé de côté). » (Revault d'Allonnes, 1998) (25) C'est aussi la position de C. Blanchard-Laville (1999) lorsqu'elle définit ce que sont, à ses yeux, les enjeux épistémologiques de l'approche clinique à référence psychanalytique.

De la validation

Ainsi, en venons-nous tout naturellement au second point important, après la question de leur légitimité, qui est la question de la validation de ce type de travaux. Remarquons d'emblée que la question de la validation ne se pose pas dans les mêmes termes pour les travaux des psychanalystes ou des cliniciens praticiens que pour ceux des chercheurs-cliniciens.

Au plan institutionnel, comme nous l'avons précédemment évoqué, les premiers s'expriment d'un point de vue de praticiens de la psychanalyse et donc restituent dans leurs articles ou ouvrages des éléments cliniques issus de leur pratique, en lien avec leurs institutions analytiques de référence sans qu'il leur soit nécessaire de satisfaire aux critères universitaires de la recherche (sauf lorsqu'ils sont amenés à développer des recherches au titre d'une appartenance universitaire) tandis que les seconds cherchent une reconnaissance universitaire au sein de leur discipline d'affiliation et, au-delà, souhaitent obtenir pour leurs travaux une certaine crédibilité auprès de la communauté scientifique au sens large.

Sur un plan plus épistémologique, il nous semble que la question de la validation est connexe à celle de la scientificité de la démarche. Dans un article intitulé « De quelques considérations épistémologiques en didactique des mathématiques », C. Blanchard-Laville montrait en 1991 comment la prise en considération des phénomènes psychiques dans la relation didactique, selon une orientation psychanalytique, obligeait à changer de mode de scientificité par rapport au mode ordinairement utilisé en didactique des mathématiques. Dans cette discipline, le protocole de recherche se situe, en effet, dans la lignée de l'approche expérimentale initiée par Claude Bernard, selon le schéma : observation, hypothèse, expérimentation et analyse. Ce schéma n'a pas été réellement bouleversé dans le champ des recherches en éducation et formation par l'apport des travaux sur la triangulation (Pourtois & Desmet, 1988) dont le but était de réduire ce que G. De Landsheere (1972), avant les travaux de Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet, appelait l'« immixtion involontaire » du chercheur (Pourtois & Desmet, 1988, p. 45) (26). C. Blanchard-Laville a tenté de montrer dans cet article qu'il s'agissait de se dégager de l'emprise légiférante de la démarche expérimentale,

qui impose à l'insu des chercheurs des critères de scientificité non adéquats à la démarche clinique. En effet, dès lors que « la méthode expérimentale est mise en position de référence idéale, pour ce qui concerne les critères de scientificité, la seule issue, lorsqu'on en prend conscience, va être (pour le chercheur) la tentative de s'en rapprocher sans jamais pouvoir l'atteindre (le propre d'un idéal) et du coup, d'être soumis à un malaise permanent et très culpabilisant de ne jamais faire de la bonne science. Or, on ne peut laisser les notions d'objectivité, de preuve, de vérification des hypothèses, de validation conçues pour accompagner légitimement une démarche expérimentale légiférer dans un champ où elles sont devenues inadéquates et non pertinentes » (Blanchard-Laville, 1991). On peut trouver des réflexions proches sous la plume de Michèle Bertrand, que ce soit dans son ouvrage déjà cité (2003) ou dans le petit article qu'elle consacre aux « Questions épistémologiques » dans l'un des derniers numéros de la *Revue française de psychanalyse* portant sur le processus analytique (2004). Elle écrit, en se faisant le porte-parole des adversaires de la psychanalyse : « Ce modèle [le protocole expérimental emprunté au modèle physicaliste], importé des sciences de la nature, serait transférable aux sciences humaines, et si la psychanalyse n'y parvient pas, c'est qu'elle n'est pas "scientifique" ». Or, poursuit-elle, « rien n'est moins sûr que ce modèle idéal : hypothèses, expérimentation, vérification (ou invalidation) soit le modèle universel tant dans la logique de la découverte que dans la logique de la justification », et elle s'emploie à justifier ses propos tout au long de cet article, pour conclure qu'il s'agit de distinguer « entre la *vérité d'un sujet* qui est toujours singulière, et qui est à l'origine de l'effet de conviction d'une interprétation, et la *vérité des théories*, ou leur exactitude, qui reste conjecturale, même si leur valeur est attestée par leur capacité à expliquer les processus psychiques ».

N. Mosconi (2003) précise, quant à elle, lorsqu'elle écrit un plaidoyer pour la méthode clinique dans les recherches sur l'observation des pratiques enseignantes à l'intention des équipes participantes au Réseau OPEN (Observatoire des pratiques enseignantes), en quoi consiste la « redéfinition des critères conventionnels de scientificité ». Pour elle, c'est la justesse et la pertinence du lien établi entre les observations empiriques et leur interprétation qui est visée, et cette visée est au cœur d'une validité interne. Comme elle l'écrit, l'interprétation ne vise pas une « correspondance » entre données et propositions explicatives au sens positiviste du terme, mais plutôt, comme dit Habermas, une « convenue » ou une « clarification ». Le régime de validité d'une interprétation n'est pas le même que celui d'une connaissance objective qui tend à dire « ce qu'il en est des choses » (Habermas, 1983/1986).

Si nous considérons maintenant le lien entre interprétation et validation, remarquons que l'interprétation ne vise pas le vrai dans la situation, mais le sens potentiel. Elle fait intervenir la notion d'après-coup. Le sens dégagé, dit Albert Ciccone (1998), « est donc en partie déterminé par l'ensemble du contexte historique postérieur à l'événement. ». La notion d'après-coup est le fait qu'un événement passé, auquel du sens n'a pas été immédiatement accordé, peut devenir signifiant, rétrospectivement. « Trouver du sens » n'est d'ailleurs pas l'expression qui rend compte du travail effectué car on pourrait croire que tous ces éléments n'avaient pas de sens antérieurement. Pour certains cela peut être le cas mais, généralement, des sens avaient été donnés à ces éléments dès leur survenue. C'est le retour réflexif sur l'ensemble des données recueillies qui permet de polariser la mise en sens. Cependant, cette polarisation n'est pas univoque. Ce qui valide aussi l'interprétation clinique, c'est sa richesse potentielle en termes d'interprétations connexes. Il convient de veiller à ne pas produire ce qu'Antonino

Ferro (1997) appelle des « interprétations “fortes”, exhaustives, qui provoquent une coupure » (27). Mais il ne faut pas prétendre ce qui n'est pas : dans le cadre de la cure, par exemple, « L'interprétation du rêve d'un patient est toujours l'interprétation du rêve que fait l'analyste à propos du rêve du patient » (28).

Un point reste plus délicat à considérer. Dans le cadre du travail clinique thérapeutique, il y a une dimension de la validation qui appartient à l'autre, dans un travail de co-construction, notamment par la richesse des associations qu'une interprétation de l'analyste peut produire. Évidemment, cela n'est pas toujours le cas dans le travail de recherche, selon les méthodologies utilisées, par exemple, lors d'un entretien clinique, la rencontre est ponctuelle et n'est pas poursuivie dans la durée, ou encore, lors d'une observation, il n'est pas systématique que le sujet observé soit partie prenante de la recherche. Ce n'est pas nécessairement souhaitable non plus. Or, une des spécificités de cette démarche consiste bien dans le fait de s'attarder auprès du singulier pour lui-même, en le reconnaissant dans son épaisseur propre, sans renoncer pour autant à une certaine forme de généralisation. Comment s'effectue ce passage ? La démarche clinique est en capacité d'identifier, à partir de cas singuliers, des mécanismes psychiques ou des organisations psychiques à l'œuvre dans les situations étudiées et ainsi de les repérer comme potentiellement agissantes dans toute situation relevant de cette catégorie. La belle formulation de Georges Canguilhem lorsqu'il écrit : « Le singulier acquiert une valeur scientifique quand il cesse d'être tenu pour une variété spectaculaire et qu'il accède au statut de variation exemplaire » (1970), résume bien ce caractère de généralité significatif de cette démarche.

Ainsi, la validation n'est peut-être pas à rechercher dans des preuves d'ordre quantitatif (29) ni dans la quête de secours extérieurs. Elle est basée en priorité sur des critères de cohérence intrinsèque. À ce sujet, il est réconfortant d'entendre un psychanalyste aussi inventeur et novateur que Paul-Claude Racamier énoncer sa manière de concevoir la validité dans l'invention d'une forme ou d'un concept clinique. Il écrit : « Dans notre corpus de recherche (et probablement dans d'autres aussi), ce n'est nullement le grand nombre qui fait la *validité d'un concept ou d'une forme clinique* (fût-elle ancienne et fût-elle surtout nouvelle). On connaît en psychiatrie des tonnes de recherches portant sur les grands nombres, et qui ne veulent absolument rien dire. [...] *Ce qui compte à nos yeux n'est pas l'accumulation du nombre, c'est la force de l'évidence interne* : c'est la cohérence intrinsèque entre : la manifestation des symptômes ; la phénoménologie du vécu ; l'organisation relationnelle ; le transfert qui se révèle et le contre-transfert qui y répond ; l'organisation défensive d'ensemble ; le mode de pensée ; et enfin quelque chose sur les sources profondes de cette organisation. Pour peu que ces différents registres concordent et qu'ils se montrent cohérents entre eux, le clinicien est assuré d'avoir extrait de sa gangue une *forme clinique* valide. Pour cela un seul cas nous suffit ; mais la mise à jour progressive et l'assemblage de cette “tresse” ne se font pas en un jour. » (Racamier, 1992, p. 100-101). Ces propos de P.-C. Racamier nous semblent décrire de manière très adéquate la façon de travailler dans la perspective clinique d'orientation psychanalytique. En effet, ils mettent l'accent sur la cohérence interne, le petit nombre de cas nécessaire du point de vue heuristique pour la découverte de formes cliniques nouvelles et la nécessité de la maturation temporelle pour leur mise à jour (30).

La découverte de ces formes psychiques est inséparable d'un incessant effort de théorisation qui est en quelque sorte consubstantiel à cette démarche, dans laquelle il faut souligner avec force que praxis et théorisation sont étroitement et dialectiquement reliées. Ainsi, la nature du travail clinique, basé sur un

va-et-vient théorisation-pratique, veut que des éléments théoriques produits par cette recherche servent de base à des élaborations menées directement (Giust-Desprairies, 2004). Ou, comme le suggère J. Barus-Michel, dans l'article « Clinique et sens » qu'elle signe pour le *Vocabulaire de psychosociologie* (2002), « un va-et-vient peut s'instaurer entre les références théoriques, la pratique accumulée, l'information recueillie sur les situations concrètes et l'écoute de l'autre en soi. C'est-à-dire qu'un travail d'analyse de l'implication ou du contre-transfert suffisamment profond peut permettre d'atteindre l'autre en soi alors qu'absent dans la réalité de la relation. »

Pour terminer sur ce difficile point de la validation, ajoutons que, dans ce domaine de la clinique, l'écriture prend une place très importante. Pour plusieurs raisons : en premier lieu, il s'agit d'éviter les stigmatisations et d'aller vers une écriture non évaluative des sujets observés, alors même que les recherches mettent au jour des processus insus des sujets eux-mêmes ; en second lieu, car c'est à travers l'écriture même que se construit la conviction du lecteur en ce qui concerne la cohérence et la pertinence des hypothèses interprétatives proposées ou des théorisations avancées ; enfin, parce que cette écriture des résultats de la recherche clinique, bien que démonstrative à un certain niveau, doit s'efforcer de garder la saveur et l'épaisseur du vivant pour respecter la dimension clinique des savoirs produits (Cifali, 1996 & 1999).

Après avoir circonscrit le contexte des recherches cliniques et décrit leurs spécificités dans le champ de l'éducation et de la formation (31), nous en venons maintenant à une déclinaison des travaux essentiels qui jalonnent la période 1987-2005.

LES RECHERCHES DE 1987 À 2005 (32)

Rappelons que pour la période précédente, 1970-1987, J.-C. Filloux, après avoir présenté les travaux relevant des pédagogies psychanalytiques, classait les autres recherches selon cinq dimensions : « le maître "exposé" à l'enfance, le groupe-classe, désir de savoir et désir d'enseigner, la relation enseignant-enseigné et le rapport aux disciplines ». J.-S. Morvan quant à lui, lorsqu'il examine le lien entre les questions vives et les objets d'investigation dans le champ de la recherche clinique en éducation (1995), propose de catégoriser les travaux selon trois directions : « du côté du sujet apprenant », « du côté de l'enseignant et du formateur », « du côté du savoir ».

En 2005, nous choisissons ici d'aborder ce panorama des études et des recherches récentes en les rattachant à trois champs notionnels qu'il nous a semblé pouvoir dégager et dont les capacités heuristiques contribuent à organiser le champ : ce sont ceux de l'« infantile », du(des) « rapport(s) au(x) savoir(s) » et du triptyque « groupes, organisations, institutions ». Ils nous serviront de fils conducteurs par rapport à des travaux qui s'y réfèrent plus ou moins explicitement ou qui les travaillent en tant que tels. À l'intérieur de ces catégories, nous regrouperons, lorsque cela sera possible, les travaux selon les positions des sujets étudiés. D'un côté, les travaux ayant interrogé ou observé préférentiellement les apprenants et apprenantes, c'est-à-dire des sujets en formation, non engagés eux-mêmes dans une pratique professionnelle. D'un autre, les travaux portant plus particulièrement sur les enseignant-e-s et formateur/trices. Ces regroupements sont délicats à opérer dans la mesure où l'une des caractéristiques de la

perspective clinique est justement d'être holistique et que, de ce fait, elle appréhende en général les phénomènes de manière peu clivée. Du coup, dans les travaux présentés, si l'une des dimensions est mise en avant du fait de la catégorisation opérée, les autres dimensions sont en général aussi présentes. Il y aura donc une certaine part d'arbitraire dans le positionnement des travaux que nous allons citer.

Ajoutons également que nous considérerons en priorité les travaux qui se situent dans une perspective de recherche, autrement dit, comme nous l'évoquons dans la première partie de ce texte, des travaux conduits selon les critères en vigueur dans le cadre universitaire (33), c'est-à-dire qui s'appuient sur des investigations empiriques visibilisées, avec des options méthodologiques explicites, bien sûr, avec des références théoriques identifiables du côté de la psychanalyse, puisque c'est l'enjeu de cette note. Mais nous mentionnerons aussi d'autres types de travaux qui, eux, relèvent directement du champ de la psychanalyse dans les cas de forte proximité quant aux objets étudiés ou dans la mesure où leurs réflexions viennent nourrir le débat théorique pour les recherches.

Une rencontre : les modèles de l'infantile et les recherches en éducation

La psychanalyse de l'enfant est un des champs cliniques qui a contraint les praticiens à inventer et à produire des modèles de l'infantile transformant la théorie freudienne initiale (Pechberty, 2000). L'infantile – qui est un des caractères de l'inconscient, selon Freud – pourrait être défini comme une catégorie intermédiaire entre le concept d'inconscient, ses lois intemporelles et la possibilité d'une histoire psychique, éminemment singulière et subjective selon la psychanalyse. L'infantile désignerait ainsi les mises en forme primordiales des instances psychiques et des identifications constituantes d'un sujet (Brusset, 1994 ; Guignard, 2002). Si l'analyse d'adulte permet de construire l'infantile dans l'après-coup à partir de sa persistance chez le patient, le travail avec l'enfant, dans ses particularités techniques, a rendu possible et nécessaire des renouvellements métapsychologiques, qui sont autant de façons inédites de penser la clinique. La place du corps et du langage comme expressions de l'enfant, sa dépendance aux parents et adultes, la temporalité et le rôle majeur du présent, les modes d'intervention du praticien sont des éléments qui construisent une situation clinique radicalement différente de l'analyse de l'adulte. À partir de ces nouvelles données, les théorisations de l'infantile vont décrire des évolutions, des temps psychiques fondateurs où se réinscrivent les concepts freudiens (pulsions, fantasmes, conflits identificatoires). Ainsi, si le modèle freudien initial décrit la fiction d'un enfant soumis à des pulsions essentiellement libidinales (Freud, 1920), « l'enfant kleinien », pris entre la destructivité et la réparation, indique une autre représentation de l'infantile qui donne une place essentielle aux pulsions destructrices. D. W. Winnicott introduit encore un autre modèle où la dimension du jeu et la définition d'un espace transitionnel paradoxal permettent de penser certains temps d'évolution infantile pouvant s'orienter tantôt vers des fermetures pathologiques tantôt vers une créativité ouverte sur le culturel. Chaque théorisation ultérieure se produit ainsi au croisement de la clinique infantile et d'une interprétation singulière de celle-ci, liée à la sensibilité du praticien thérapeute ou observateur. Les différentes modélisations portent la marque de cette clinique spécifique, elles sont à la fois théoriques et métaphoriques, elles incluent des éléments fictionnels, mythiques (Green, 1979) qui désignent certains traits d'une possible genèse psychique (tel le passage de la position schizo-paranoïde à la position dépressive, selon Mélanie Klein), elles décrivent simultanément des

processus, des moments développementaux et des temps de conflictualité spécifiques, enracinés dans l'enfance. Ainsi l'infantile, selon les lectures, peut être l'occasion de la mise au travail de concepts analytiques ou être lié à l'élaboration du transfert et du contre-transfert, c'est-à-dire à la résonance de l'infantile du thérapeute avec celui de l'enfant. L'histoire de l'analyse de l'enfant propose ainsi différentes versions de l'infantile qui éclairent la vulnérabilité d'un sujet, enfant devenant adulte, ses zones de conflits privilégiés et ses enracinements relationnels, fantasmatiques et identificatoires. Ces théories-fictions fonctionnent comme des hypothèses exploratoires, elles démontrent aujourd'hui qu'elles ont une efficacité métaphorique et interprétative, en particulier, sur les situations éducatives ou formatives, étudiées dans un cadre clinique.

Ce n'est donc pas un hasard si ces modèles ont une forte valeur heuristique dans le champ de l'éducation : en travaillant avec l'enfant, les analystes ont été contraints de prendre au sérieux la réalité du présent, et du devenir de l'enfant, et de tenir compte aussi des interactions privilégiées entre lui et les adultes, parents puis éducateurs, qui ont aussi leurs attentes et leurs désirs à son égard. La recherche sur l'éducation et la formation de l'être humain qui grandit et apprend croise donc nécessairement cette problématique. Ces modèles fonctionnent ainsi, de façon nouvelle, en sciences de l'éducation ; ils sont utilisés par les chercheurs, dans leur dimension intersubjective, et aident à penser les liens entre les dimensions inconscientes présentes dans la situation éducative : la vie psychique des élèves – enfants ou adolescents – dans leurs transferts et leurs identifications, les enjeux relationnels entre eux et les adultes formateurs, les fonctionnements psychiques de ces derniers, dans la réactivation de leurs zones infantiles. Ils traversent aussi certains travaux sans être toujours directement perceptibles en tant que tels mais à travers les fictions de l'enfant sur lesquelles ils s'appuient. Plusieurs écrits en témoignent. Ainsi, N. Mosconi, dans la reconstruction d'une genèse possible du rapport au savoir, privilégie le modèle de D. W. Winnicott pour situer le registre psychosocial par rapport au registre psychofamilial. Ce qui lui permet de reconstruire le passage de la relation au savoir, en tant que relation d'objet, à la notion de « rapport au savoir » ; elle établit un parallèle serré entre l'espace transitionnel et celui de l'apprentissage (Mosconi, 1996 & 2000), cependant que C. Blanchard-Laville (1996) utilise le modèle de Wilfred Ruprecht Bion pour éclairer à travers le modèle du lien C, un soubassement archaïque du rapport au savoir. D'autres écrits envisagent les fantasmes toujours à l'œuvre chez l'adulte enseignant ou éducateur, dans son activité de former, de faire apprendre ou d'enseigner ; ils font travailler certains modèles de l'infantile et les fictions de l'enfant qui l'accompagnent. Ainsi, C. Blanchard-Laville fait référence au « *holding* didactique », en s'inspirant de la notion de D. W. Winnicott, et à la capacité contenante décrite par W. R. Bion, notions qui renvoient aux théorisations concernant les premiers moments des interactions mère-enfant (Blanchard-Laville, 1996, 2001). La pédagogie institutionnelle s'appuie fréquemment sur une conception de l'élève, comme enfant, sujet dans sa parole et dans son être, qui se réfère aux apports de Françoise Dolto, elle-même élève de Jacques Lacan. Les travaux sur l'observation clinique des enseignants (Chaussecourte, 2003) concernant leurs messages psychiques, à travers les interactions verbales et non verbales avec les élèves, s'appuient sur l'observation des nourrissons dans leur famille, initiée par Esther Bick.

Ces modèles se retrouvent également dans l'utilisation par la sociologie ou la psychosociologie de la démarche clinique d'orientation psychanalytique. C'est ainsi que les travaux sociologiques de Laurence Gavarini (Gavarini & Petitot, 1998 ; Gavarini, 2001) utilisent une perspective psychanalytique sur l'enfant et

l'infantile psychique pour cerner les enjeux idéologiques et intimes qui se mobilisent autour de lui. Cette auteure montre que le discours social sur les pratiques de prévention, de justice ou de soin dénie la conception psychanalytique de l'enfant ou au contraire l'utilise dans une tentative de normalisation psychologique et éducative. Elle démontre comment cette même conception psychanalytique dans sa radicalité introduit une lucidité plus grande à l'égard de l'enfant à protéger, à éduquer ou à soigner et met au travail le concept de l'infantile psychique chez l'adulte comme chez l'enfant. Le regard clinique étudié ici comment l'enfant devient dans les représentations sociales imaginaires porteur de l'avenir de l'adulte, ou encore décrit les mythes qui accompagnent les avancées sur la procréation assistée où viennent se loger des explications génétiques totalisantes.

Une clinique de l'apprentissage et de ses troubles

Le développement des institutions médico-psycho-pédagogiques (CMPP, IME, IMPro [à préciser, ndlr], hôpitaux de jour) a permis à des praticiens pédopsychiatres ou psycho-pédagogues de réfléchir sur les enjeux psychiques de l'apprentissage. Un nombre croissant de travaux montrent l'intérêt de ces praticiens cliniciens pour l'apprentissage et ses troubles. Anny Cordié, dans une perspective lacanienne et dans la ligne de F. Dolto, analyse le symptôme de l'échec scolaire dans ses cures d'enfants (Cordié, 1993). Du côté de la psychopédagogie éclairée par la clinique, Serge Boimare met en lumière « la peur d'apprendre » et ses enjeux archaïques, mobilisés par certains adolescents en institution spécialisée, et la réponse possible par la médiation culturelle, où contes, romans et mythes peuvent permettre la projection et la transformation des fantasmes angoissants des élèves (Boimare, 1999). Dans cette ligne et à la suite des travaux comme ceux de Lusiane Weyl-Kailey (1985), Anne Siety propose un travail thérapeutique avec pour support une activité mathématique (2001). À partir de la pédopsychiatrie, les travaux de Misès ont montré l'influence des pathologies limites et des troubles du narcissisme sur la scolarité (Misès, 2002). Selon Danielle Flagey, l'approche clinique et analytique gagne à prendre en compte les éléments biologiques et l'histoire scolaire d'un enfant en échec : à partir de là, elle indique la place essentielle de l'économie narcissique dans la difficulté de comprendre, d'apprendre ou de penser (Flagey, 2003).

Un dossier important est publié sur le thème « Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ? » par le *Journal français de psychiatrie* en 2003, sous la direction de Jean Bergès, qui plaide, à côté des solutions pédagogiques ou de réparation, pour l'émergence d'un espace où instituer l'enfant comme sujet d'un désir, et interroger sa position dialectique à l'égard du savoir. Ou, comme l'écrit Sandrine Calmettes-Jean dans le premier article de ce dossier de sa position de pédopsychiatre, psychanalyste : « Qu'apprenons-nous du savoir inconscient d'un élève qui ne veut pas savoir ? [...] Pourquoi est-ce à l'école que l'enfant, comme sujet, avec ses problèmes d'apprentissage décline ses difficultés à exister et à qui s'adresse-t-il par ce biais ? », pour conclure un peu plus loin que « ce n'est pas à l'école de "comprendre", d'interroger la raison du savoir inconscient. École et psychanalyse doivent occuper leurs places respectives pour tenter d'ordonner la place de l'enfant comme sujet... ». Ces propos auxquels nous souscrivons ne manquent pas de nous interroger sur les nécessaires synergies qui devraient pouvoir exister entre les acteurs de l'école, les tenants de la recherche sur l'éducation et la formation et les psychanalystes ou thérapeutes s'occupant de ces questions. Or nous constatons à l'inverse la force des clivages entre les territoires, sinon l'étanchéité entre les travaux émanant de ces divers champs, qui nous semblent préjudiciables à l'avancée de ces questions. Ce pourrait être un

des enjeux de cette note que de concourir à une meilleure connaissance mutuelle des recherches des uns et des autres.

Dans le champ des sciences de l'éducation, en 1996, J. Beillerot reprend spécifiquement, dans une perspective psychanalytique et à partir d'une recherche réalisée dans plusieurs familles à propos de l'apprentissage des langues étrangères, les questions de l'articulation du désir de savoir et du désir d'apprendre. Il développe la question de l'origine sexuelle du désir d'apprendre et de ses formes conflictuelles. En 2000, il ré-aborde ces questions en distinguant le comprendre, l'apprendre et le savoir, tout en indiquant à nouveau la place majeure de la clinique par rapport aux orientations sociologiques et cognitives. Dans cette ligne, Philippe Delamarre, dans sa thèse « Savoir, apprendre. Du désir à la mise en actes » (2002) interroge le désir d'apprendre à l'école maternelle.

N. Mosconi, en lien avec les travaux de J. Beillerot (1996 & 2000) propose une genèse clinique à fondation anthropologique du passage des savoirs privés aux savoirs sociaux et scolaires en faisant travailler de façon très approfondie les apports de C. Castoriadis, G. Mendel, S. de Mijolla-Mellor et D. W. Winnicott. Dans la même perspective, et en lien avec les travaux de J. Beillerot et N. Mosconi, C. Blanchard-Laville, en collaboration avec Pierre Berdot (1990), s'intéresse aux « solutions psychiques » des élèves confrontés à des blocages du côté de leur rapport au savoir mathématique et aux modalités possibles de traitement de ces symptômes qui ne soient pas strictement d'ordre didactique ou pédagogique (1988). Dans son ouvrage de 2001, en travaillant à nouveau ces questions du point de vue de l'élève, elle montre qu'il ne s'agit en aucun cas que les enseignants soient transformés en thérapeutes, mais qu'une certaine appréhension des mécanismes psychiques régissant les apprentissages et le rapport au savoir des élèves leur permettrait de modifier significativement leur posture d'enseignants. F. Hatchuel (1997, 1999, 2000), au sein de cette équipe de recherches de l'université Paris 10-Nanterre, décrit les ambivalences du rapport au savoir mathématique des lycéens pris entre leur volonté d'émancipation et les angoisses d'abandon des figures d'autorité, en classe et dans des ateliers de recherche mathématique. À cette occasion, elle analyse les risques inhérents à l'acte d'apprentissage et les conditions pour que les adultes-enseignants accompagnent les élèves dans l'appropriation de cet acte. Elle aborde à nouveau cette question du côté du « plaisir d'apprendre » en 2002 et synthétise ses apports du côté du rapport au savoir des élèves dans son ouvrage de 2005.

En 1994, une équipe de psychologues genevois (Amstuz, Baumgartner, Impériali, Croisier & Piquilloud) s'est lancée dans une recherche clinique longitudinale d'importance à propos de l'investissement intellectuel des adolescents en tentant d'articuler les facteurs affectifs en s'appuyant sur nombre d'hypothèses psychanalytiques et les résultats des évaluations des apprentissages cognitifs. Cette recherche a le mérite d'affronter la redoutable question du passage des évaluations cliniques à partir d'entretiens à des indicateurs susceptibles de donner lieu à des mesures et, de ce fait, à des traitements statistiques. Pour conclure au bout des 470 pages de l'ouvrage qui retrace cette recherche que leur plus grand étonnement provient « de la fécondité des concepts issus de l'approche psychanalytique ».

Les travaux de B. Pechberty, en croisant dimension thérapeutique et recherche, mettent en valeur l'intérêt historique des psychanalystes d'enfant pour le symptôme à forme scolaire, l'évolution des idées pédopsychiatriques et la place particulière du matériel scolaire dans les jeux de l'enfant et son transfert au thérapeute (1988, 1999 & 2003). L'importance des conflits identificatoires internes et

intersubjectifs entre les élèves dans leur position d'enfants ou d'adolescents et les enseignants ou parents, en tant qu'adultes, les enjeux narcissiques qui y sont afférents sont décrits dans divers fonctionnements psychiques (névroses, psychoses, états-limites) à partir de la clinique du soin de l'enfant.

Le dernier ouvrage de F. Imbert « Enfants en souffrance, élèves en échec » (2004) souligne l'importance, face aux enfants sans limites, d'introduire des projets qui structurent l'espace-temps, leur donnent des places en groupe et face aux adultes. Dans une perspective lacanienne, il s'agit donc de se déprendre de l'imaginaire afin « que la parole finisse par l'emporter sur l'image, le désir et le travail sur la jouissance ». En s'appuyant sur les travaux de C. Castoriadis (1989), F. Imbert souligne la « crise des processus identificatoires » qui réduit le sujet à un « patchwork de collage ».

Les travaux de F. Chébaux (1999) insistent sur l'importance des apports de F. Dolto sur la représentation de l'enfant, objet et sujet de l'éducation et de l'enseignement. Elle veut montrer la pertinence et l'actualité de la critique que fit celle-ci de « l'école du tas », la défense des rythmes singuliers, la place nécessaire du fantasme et des pulsions dans l'apprendre.

E. Plantevin-Yanni (2001), formatrice et psychologue clinicienne auprès d'adolescents en grande difficulté scolaire, évoque l'« instant d'apprendre » comme le moment décisif où l'élève pourra ou non supporter la frustration inhérente de l'apprentissage. Pour elle, l'échec intervient en raison d'une « saturation de sens » ; les situations d'apprentissage, loin d'être « vides de sens » provoquent au contraire très rapidement des réponses, liées aux préoccupations personnelles, qui viennent saturer la pensée.

En collaboration avec Michel Develay, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, J. Lévine propose en 2003 de penser les troubles d'apprentissage scolaire comme signe d'une « désappartenance » culturelle et psychique plus globale du public scolaire actuel. Dans une conception désignée comme anthropologique, il propose la notion d'un « Moi groupal », qui permettrait aux enseignants et aux élèves de devenir comme une « famille de deuxième type », symbolique, permettant une reconnaissance mutuelle et une compréhension de soi et du travail en groupe-classe, en rapport avec des savoirs vivants.

En 2003, Nicole Baudouin dans sa thèse de psychologie intitulée, *Pour une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*, s'intéresse à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves dans une perspective clinique et son propos s'élargit à la question du parcours professionnel et des détours qu'il entraîne, détours entendus ou analysés dans l'après-coup non pas comme des erreurs ou des égarements mais plutôt comme témoignant de l'insistance de la voix/e du désir du sujet.

La thèse de Sylvie Goldsztein-Pouilloux soutenue en 2003 en sciences de l'éducation se propose de dégager une intelligibilité de la difficulté de comprendre à partir d'une lecture psychanalytique. Pour cette auteure, la difficulté de comprendre ne s'explique pas seulement par une insuffisance de moyens d'ordre cognitif ou didactique ; elle a, pour l'élève, un sens, une organisation, une finalité, et répond à une nécessité psychique. Elle est un acte doublement signifiant : conduite d'échec vis-à-vis de la tâche à exécuter d'une part, conduite de réussite en ce qu'elle évite le risque de dissociation du moi confronté à des valeurs et des injonctions contradictoires, d'autre part.

En 2004, dans le dossier consacré aux troubles des apprentissages par la *Nouvelle revue de l'AIS*, l'un des articles, signé de Christian Alves et Joëlle Poje-

Crétien, montre l'utilité de l'approche clinique dans la prise en charge d'enfants présentant des difficultés d'apprentissage en leur donnant un sens personnalisé, contextualisé et évolutif, dans la ligne de leur article précédent de la même revue « Des outils pour concilier la logique du sujet et la logique des apprentissages » paru en 2002. Dans ce même numéro, on peut remarquer un article de Ludovic Gadeau qui, dans la ligne de ses hypothèses sur la dépendance psychique de l'élève au maître (1995), fait état des résultats d'une enquête importante sur les signalements d'élèves par les enseignants pour analyser les déterminants de cette demande d'aide en lien avec son caractère d'urgence. Il montre que ce caractère d'urgence est discriminant pour les enseignants, en lien avec des points de fragilité narcissique pouvant les conduire à être « en prise » avec les difficultés de leurs élèves. Nous constatons que cette recherche comme la plupart de celles évoquées dans ce paragraphe-ci ne peut cliver complètement l'analyse des processus d'apprentissage scolaire de ce qu'il en est de la position enseignante et des processus d'enseignement. C'est pourquoi nous retrouverons un certain nombre des chercheurs précédemment cités dans les paragraphes ultérieurs concernant soit la question du rapport au savoir des enseignants soit la question de leur formation et/ou de leur accompagnement.

À propos des questions d'apprentissages scolaires, mentionnons les travaux de Jean-Yves Rochex, notamment son ouvrage de 1995 *Le sens de l'expérience scolaire*, où il indique que le rapport de chaque sujet-élève à la scolarité et au(x) savoir(s) laisse entendre comme un écho de leur histoire familiale et des processus et compromis identificatoires par lesquels cette histoire singulière a été tissée. En utilisant certains apports de la psychanalyse et ceux de la sociologie, J.-Y. Rochex discute l'idée d'une fausse alternative qui, vis-à-vis des processus psychiques et des processus sociaux, ferait basculer soit vers l'ignorance et la dissociation, soit vers la fusion-confusion. Il trouve une issue à ces tensions dans des travaux tels que ceux de Wallon, puis Vygotski et propose une vision transformatrice de l'« expérience scolaire ».

De la construction du soi professionnel chez l'enseignant

La thématique de la construction du soi-professionnel enseignant est abordée par plusieurs chercheurs qui montrent que les enjeux infantiles sont présents dans cette genèse basée sur des processus identificatoires (Abraham, 1999 ; Blanchard-Laville, 2001 ; Pechberty, 2003).

Plus précisément, on peut noter, en premier lieu, l'évolution de la pensée d'Ada Abraham qui, en partant de la notion de soi chez Carl Rogers, en est venue à utiliser le soi défini par D. W. Winnicott, comme elle l'indique dans l'entretien retraçant son parcours professionnel à Huguette Caglar dans le livre d'hommage qui lui a été consacré (1999) ; jusqu'à créer le concept de « co-soi », instance primordiale s'organisant autour des notions de confiance/défiance et de bien-être/détresse, pour formaliser des vécus archaïques dans la construction du soi. A. Abraham insiste sur le parcours labyrinthique de la construction du soi professionnel des enseignants et a mis au point un modèle de travail groupal pour les enseignants, dit groupe d'auto-apprentissage, inspiré des théorisations de S. H. Foulkes. À sa suite, Jean Darsigny et Richard L. Côté (1999) développent la question de la naissance du soi individuel et de celle du soi professionnel, pour lequel ils développent un modèle leur permettant d'expliquer les tensions du soi professionnel enseignant.

De son côté, C. Blanchard-Laville (2001) propose l'idée que le soi-élève est toujours présent et agissant chez l'enseignant, le plus souvent à son insu, et que,

de ce fait, il s'agirait de fluidifier le dialogue intrapsychique entre ces deux instances, le soi-élève et le soi-enseignant, par un travail psychique approprié, de manière à ce que l'enseignant ne se débarrasse pas de cette partie de lui-même en l'expulsant chez les élèves quelquefois de façon intempestive et peu profitable à la rencontre didactique. Pour B. Pechberty (1999, 2003), les dimensions du soi-enseignant sont reprises dans leurs valeurs identificatoires et projectives. Cet auteur insiste ainsi sur l'importance du narcissisme dans la professionnalité, comme capacité de l'enseignant à se reconnaître inconsciemment, dans l'autre, dans l'écart ou la proximité avec la réalité psychique et sociale actuelle des élèves. Une recherche faite à partir d'entretiens auprès d'enseignants travaillant dans des structures spécialisées et ordinaires met en valeur la distinction entre mécanismes de défenses ou de dégageement (Lagache, 1958) qui permettent aux enseignants de s'appuyer professionnellement sur des ressources psychiques internes et institutionnelles, sur des valeurs, permettant la sublimation dans le métier sur fond de conflits psychiques assumés.

Le(s) rapport(s) au(x) savoir(s)

La notion de rapport au savoir émerge durant les années soixante dans les trois champs de la psychanalyse, de la sociologie critique et de la formation d'adultes (Beillerot, 1989).

Pour ce qui nous concerne dans cette note se référant à une orientation psychanalytique, mentionnons les travaux pionniers de Piera Aulagnier (1971 & 1974), à la suite de Jacques Lacan, et de François Gantheret (1969) qui proposent les premières réflexions autour de cette notion de rapport au savoir. Plus récemment, remarquons que des travaux de psychanalystes appréhendent des questions proches, sans pour autant faire référence explicitement à la notion elle-même de rapport au savoir, comme ceux de Roger Dorey sur la curiosité (1988), et ceux de Sophie de Mijolla (2002) qui explorent le besoin de savoir en lien avec l'énigme de l'origine, à la suite des réflexions premières de S. Freud sur la pulsion de savoir et de celles de M. Klein (34).

C'est dans le champ des sciences de l'éducation que la notion de rapport au savoir a déployé le plus largement son potentiel heuristique et, finalement, à ce jour, elle se trouve relativement utilisée dans les recherches de ce champ. Peut-être est-ce comme point d'entrée d'un questionnement sur la façon dont le sujet se confronte au savoir qu'elle s'avère la plus féconde et c'est à ce titre qu'elle a été travaillée selon plusieurs perspectives et continue de l'être. Néanmoins, la notion déclinée selon sa version clinique n'est pas la plus utilisée.

Lorsque J. Beillerot soutient, en 1987, son doctorat d'État, il intitule sa note de soutenance, *Savoir et rapport au savoir : disposition intime et grammaire sociale*, montrant ainsi la double inscription psychique et sociale de la notion. Très vite après cette date, J. Beillerot rassemble une équipe autour de lui, qu'il engage à faire avancer cette notion aussi bien sur le plan théorique que sur un plan clinique, comme en témoigne le premier ouvrage publié intitulé en 1989 *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*. Par la suite, cette équipe, dénommée elle-même *Savoirs et rapport au savoir*, a réalisé deux autres publications collectives dans lesquelles la notion est présentée dans différentes directions (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1996 & 2000).

Dans ces ouvrages collectifs, N. Mosconi, quant à elle, s'intéresse d'une part à la question du rapport au savoir des femmes et propose d'autre part, en s'appuyant sur les conceptions de G. Mendel, une théorie du rapport au savoir

fondée sur les notions de « *vouloir de création* » et de « *schéma psychofamilial inconscient* ». En effet, N. Mosconi est particulièrement concernée par la question de la mixité dans les classes (Mosconi, 1989). L'ensemble des données recueillies pour la recherche présentée dans cet ouvrage lui permet de mettre en question la notion de « masculin-neutre », qui masque en fait la prééminence du masculin et évacue le féminin de l'espace public. Dans *Femmes et savoir* (1994), elle reprend plus systématiquement la construction du psychisme féminin. Ce panorama extrêmement complet des positions des filles et des femmes sert de soubassement à ses travaux ultérieurs, où elle interroge des jeunes filles qui effectuent des études techniques. Enfin, par sa collaboration avec des didacticiens et didacticiennes dans le cadre du travail sur leçons vidéoscopées (Mosconi, 1997 & 2003), elle montre que les interactions de l'enseignant-e avec les filles diffèrent de celles qu'elle a avec les garçons non seulement sur le plan quantitatif, ce qui était un résultat connu, mais également sur le plan qualitatif.

Quant à C. Blanchard-Laville, membre de cette équipe, elle étudie la mise en scène publique dans la situation de classe de la disposition intime et inconsciente du rapport au savoir d'un enseignant particulier. On voit ainsi comment, en s'appuyant sur la psychanalyse anglaise (notamment W. R. Bion), elle ouvre le rapport au savoir sur de nouveaux champs dans la pratique de classe, en lien avec le savoir enseigné. C'est au sein du travail de cette équipe qu'elle promeut la notion de « transfert didactique », reprise et développée dans des travaux ultérieurs (Blanchard-Laville, 1997 & 2001 ; Chaussecourte, 2003) pour désigner ce qui, chez un enseignant singulier, constitue une sorte de signature psychique : son rapport au savoir articulé à sa manière de se relier aux élèves. Pour cette auteure, il y aurait là une spécificité de la position enseignante qui la différencierait nettement de celle du thérapeute ou de l'analyste.

Également membre de cette équipe, F. Hatchuel (1997 & 2000) interroge ainsi des enseignants et enseignantes engagé-e-s dans une pratique de recherche avec leurs élèves, en classe ou en dehors, dans le cadre d'ateliers. Elle montre ainsi que leur engagement dans une structure spécifique peut être conçu comme un désir de création d'un monde idéal, hors des contraintes réelles de l'institution, au risque parfois d'un clivage fort entre la classe et l'atelier. Ainsi elle signe dans le dernier ouvrage de cette équipe « *Savoirs et rapport au savoir* » un chapitre consacré au rapport au savoir des enseignants qui animent en dehors de la classe des ateliers mathématiques avec la collaboration d'un chercheur mathématicien professionnel. Toujours du côté des enseignants mais cette fois dans le premier degré, on trouve aussi un texte de Jean-Luc Rinaudo qui interroge le rapport au savoir informatif d'enseignants. Les apports de J.-L. Rinaudo sur cette question sont développés dans son ouvrage de 2002. Dans la perspective de l'analyse du rapport aux nouvelles technologies en lien avec une approche clinique, notons aussi la thèse de Pascal Plantard (1992).

Une synthèse de l'ensemble des travaux de cette équipe est réalisée par Françoise Hatchuel dans l'ouvrage publié en 2005 sous le titre *Savoir, apprendre, transmettre*.

Dans ces ouvrages collectifs, une autre direction est initiée par l'équipe de Nanterre : celle de l'analyse clinique de biographies et d'autobiographies (Beille-rot, 1989 ; Mosconi, 1996 ; Blanchard-Laville, 1996). Ce travail s'est poursuivi avec l'analyse des *Mots* de Jean-Paul Sartre par Claude Poulette (2000). C'est dans cette même veine que l'on peut classer l'analyse collective de l'autobiographie de Carl Rogers (2003), dans laquelle cinq des six textes proposés sur la construction du rapport au savoir de C. Rogers sont à référence clinique.

Dans une optique clairement clinique d'orientation psychanalytique, N. Baudouin dans la thèse déjà citée, effectuée également un travail d'investigation sur les autobiographies de Freud et de Schnitzler devenus « médecins malgré eux ». Elle montre que le choix des études de médecine de ces deux personnages ancrés dans la même réalité socio-historique se réfère à une problématique œdipienne déclinée singulièrement à leur manière par chacun de ces illustres personnages. Mais surtout elle nous fait percevoir que chacun d'eux au-delà de ce choix des études de médecine n'a cessé de tendre vers ses premiers d'objets d'investissement, la philosophie pour Freud, le théâtre pour Schnitzler, sans jamais y céder complètement, ce qui l'amène à proposer l'hypothèse de la « nostalgie » comme aiguillon qui fait avancer, « tension vers l'objet à jamais perdu et auquel pourtant il est impossible de jamais renoncer » dans les parcours professionnels.

Si la notion de rapport au savoir n'est pas utilisée explicitement par N. Baudouin, en revanche elle est clairement mise en avant au sein de l'équipe ESCOL de l'université Paris 8-Saint-Denis. Elle y est davantage abordée d'un point de vue sociologique que par l'équipe du CREF de l'université de Paris 10-Nanterre mais bénéficie cependant d'un éclairage psychologique du fait de la présence de Jean-Yves Rochex dans cette équipe. En effet celui-ci fait appel non seulement à la psychologie socio-constructiviste de Wallon, Leontiev et Vygotski, mais également à la psychanalyse de P. Aulagnier. Dans une perspective historique du sujet, il articule subjectivité et activité chez les élèves, comme nous l'avons déjà évoqué, en s'appuyant sur la manière dont Piera Aulagnier décrit la trajectoire des processus identificatoires entre permanence et changement (Rochex 1995 & 2000).

L'ouvrage collectif dirigé en 2002 par C. Laterrasse témoigne d'un travail de repérage des proximités et des différences dans la construction de la notion de rapport au savoir dans les équipes des universités Paris 10 et Paris 8. Auparavant, Christiane Alberti et Colette Laterrasse, dès 1995, témoignaient déjà de leur intérêt pour la notion de rapport au savoir et produisaient dans le champ de la psychologie des travaux sur le savoir universitaire et sa transmission dans une perspective plutôt lacanienne. Plus récemment, des travaux ont ainsi pu être menés dans cette équipe de Toulouse en utilisant cette notion à propos des choix d'orientation des étudiants d'université (Capdevielle & Hermet, 2002 ; Capdevielle-Mougnibas, Hermet-Landois & Rossi, 2004) ainsi qu'à propos des choix d'études des doctorants en histoire et en mathématiques (Hermet, 2000), montrant la puissance critique et intégratrice de la notion. Ces travaux emploient l'expression en y ajoutant une dimension que l'on pourrait qualifier de socio-institutionnelle lorsqu'ils s'efforcent de repérer les manifestations du rapport au savoir dans les textes de cadrage des dispositifs d'accompagnement aux élèves ou aux étudiant-e-s en difficulté (Laterrasse, 2002).

Faisant fonctionner aussi la notion de rapport au savoir, mentionnons les travaux de l'équipe d'André Terrisse (Lemme-AP3E) à Toulouse (Terrisse, 1999 & 2002 ; Brousse *et al.*, 1997) qui se dirigent vers une véritable conjugaison d'une approche didactique et d'une approche clinique, comme en témoigne l'évolution des thèses soutenues (Carnus-Combis, 2001 ; Loizon, 2004) ou à soutenir comme celle d'Anne-Laure Diaz sur l'élève-transparent.

Pour conclure cette évocation des recherches travaillant autour de l'enseignement « ordinaire », nous nous devons de mentionner les travaux cliniques d'orientation psychanalytique fondateurs de J. Filloux en 1974, de M.-C. Baietto en 1982 et de C. Pujade-Renaud en 1983, qui ont fortement inspiré tous les

travaux de l'équipe de l'université Paris 10-Nanterre. Nous pouvons d'ailleurs signaler que J. Beillerot a donné à J. Filloux l'opportunité de publier à nouveau son livre aux éditions l'Harmattan en 1996, augmenté d'une préface dans laquelle elle insiste sur l'idée qu'une « approche psychanalytique appliquée au champ de l'éducation et de la pédagogie ne saurait prétendre à la prescription de modèles ou d'actions transformatrices ».

À propos de la prise en compte d'une dimension biographique et dynamique chez l'enseignant, tout en intégrant l'histoire psychique du sujet, Jacques Nimier avait déjà montré en 1988 que les mathématiques, pouvaient être mises, selon la façon dont elles étaient investies, au service de chacune des trois instances définies par Freud dans sa seconde topique (Moi, Idéal du Moi, Surmoi), Il soulignait comment la discipline participe à un équilibre psychique du sujet enseignant, au sens métapsychologique du terme. Ses travaux le conduiront ensuite à des propositions concernant une formation clinique des enseignants (Nimier 1996). Martine Lani-Bayle, quant à elle, explore au moyen de récits autobiographiques une dimension généalogique dans la relation au savoir des enseignants (1996).

La conception clinique du rapport au savoir montre son intérêt en ce qu'elle permet de travailler sur des terrains autres que celui de l'enseignement « ordinaire » : par exemple à propos des enseignant-e-s travaillant en hôpital de jour (Croisy, 2000) ou des enseignants exerçant en classe spécialisée (Pechberty, 2003). De nombreux travaux cliniques concernent les enseignants et enseignantes spécialisé-e-s. On note plusieurs thèses et publications portant sur leur identité personnelle et professionnelle, leurs pratiques, leurs rapports à des élèves présentant divers types de troubles, déficience, pathologie limite ou psychose, appuyées sur la notion de situation de handicap, qui permet des connexions avec la sociologie et l'histoire. La recherche de Jean-Sébastien Morvan sur « les représentations de situations de handicaps et d'inadaptations », qui étudie les représentations et affects, conscients et inconscients, liés aux situations de handicaps, dans les métiers d'éducateur/trice spécialisé-e, d'assistant-e social-e ou d'enseignant-e spécialisé-e, en début et en fin de formation professionnelle, ouvre ce cycle (Morvan, 1988). Les méthodes employées outre celles déjà évoquées se réfèrent également à d'autres modes de recueil des données utilisés traditionnellement par la psychologie clinique (questionnaires, tests). Des configurations psychiques spécifiques liées au monde du handicap, de l'exclusion ou de la déficience sont décrites, des positions professionnelles propres à ces métiers (position moïque, placentaire ou conteneur) et des capacités psychiques transversales (représentance, sollicitude, réserve) sont construites à partir des vécus de ces professionnels en formation. Les notions de représentations-attitudes et de position professionnelle sont développées, les références dominantes, outre S. Freud, sont celles de W. R. Bion, F. Dolto ou A. Green. Les travaux de Nicole Boucher mettent en valeur les effets des interactions familiales précoces, y compris dans la fratrie, sur l'autonomisation affective et intellectuelle des enfants ou adolescents handicapés moteurs (Boucher, 1998 ; Boucher, Médan & Torossian, 1994).

Plusieurs thèses travaillées sous la direction de J.-S. Morvan dans le cadre de l'axe clinique de l'équipe EDA (Éducation et apprentissage) s'inscrivent dans cette perspective. Elles décrivent les enjeux psychiques et les conflits personnels et professionnels éprouvés par les praticiens et praticiennes auprès des élèves, dans des institutions spécialisées en utilisant principalement la méthode des entretiens cliniques. Dans *Enseigner aux élèves à la pensée troublée*, M.-A. Simon (1999), enseignante spécialisée et psychologue clinicienne, démontre comment le

travail en Institut médicoéducatif avec les adolescents à pathologie déficitaire et psychotique induit chez les enseignant-e-s une identification inconsciente aux élèves et un contre-transfert qui prend une forme éducative et non plus instructrice, les faisant quitter leur place d'enseignant, initiateur d'objets de savoir. Ce glissement est qualifié de « position délinquante ». Dans son article « Approche clinique de la fonction enseignante dans les institutions thérapeutiques », J.-P. Croisy (2001), développe les effets psychiques du travail en hôpital de jour, chez des enseignant-e-s du primaire ou du second degré, travaillant avec des enfants et des adolescents psychotiques. Dans un espace pédagogique restreint, relégué au second plan par l'impératif du soin thérapeutique, l'enseignant oscille entre identification maternelle et identification héroïque, dans un mouvement marqué de la difficulté, voire de l'impossibilité d'enseigner, entre crainte de se heurter sans cesse au mur du blocage de la pensée, et crainte inverse de voir l'élève s'emparer de l'objet sur un mode délirant, et d'en nourrir ses hallucinations. Les institutions se montrent alors bien peu contenantes, souvent incapables de soutenir le sujet-enseignant livré à un sentiment de déroute professionnelle, qui ouvre la voie au désarroi personnel. Dans *Malaise des instituteurs spécialisés en institution ; une approche clinique des processus d'épuisement et de mise à distance* (2000), Yolande Miller-Olla décrit les troubles du *burn-out* (épuisement professionnel) ou de la dépersonnalisation qui sont autant de signes d'une demande de reconnaissance au corps enseignant ou à l'institution pour contenir la relation envahissante au handicap. Gérard Netter, à partir de sa pratique d'enseignant spécialisé soutient une thèse sur l'approche clinique du trouble éprouvé par l'enseignant de l'école primaire confronté à l'échec d'un enfant adopté (Netter, 2004). Il interroge la dimension du secret dans la transmission culturelle avec le ressenti de l'enseignant face à cet enfant dont le secret sur l'origine sert de révélateur à un aspect du secret à l'œuvre dans la transmission culturelle. Dans ces travaux qui utilisent essentiellement la méthode de l'entretien clinique non-directif, les phénomènes de miroir et d'identification aux publics, les « positions psychiques et professionnelles » sont particulièrement mises en valeur, ainsi que l'aspect institutionnel qui relie l'enseignant à d'autres professions.

La mise en regard des travaux issus des axes cliniques des différentes équipes d'accueil de doctorants évoque une question épistémologique ouverte dans la première partie qui fait débat dans le courant clinique. Pour toutes ces recherches, ce qui oriente leur avancée est le recours à la théorisation psychanalytique dans sa diversité. Les outils d'investigation utilisés mettent en valeur une certaine objectivation de la subjectivité professionnelle étudiée et de ses lignes de conflits. Le contre-transfert du chercheur, s'il est connu et énoncé comme outil nécessaire dans la perspective de G. Devereux n'est pas toujours explicitement travaillé comme tel ou du moins si un tel travail existe, il n'est pas toujours visibilisé. On peut ainsi différencier deux orientations : dans les travaux précités, l'objet de la recherche est central et les avancées du travail du contre-transfert du chercheur sont à lire dans ces avancées mêmes. Dans la seconde, c'est le contre-transfert du chercheur qui est exposé comme fil méthodologique majeur et qui permet les avancées du travail sur les objets étudiés. Si les deux perspectives se placent centralement en référence à la psychanalyse, l'une reprend l'axe d'une interrogation codée par la psychologie clinique et le savoir psychanalytique dans une visée d'objectivation, et la seconde travaille avec la méthodologie du contre-transfert et insiste sur la tension subjective interne au chercheur. Comme nous l'avons indiqué dans la première partie de ce texte, on retrouve-là, dans ces choix qui dépendent des itinéraires des différents chercheurs, le gradient évoqué lors de notre réflexion épistémologique. Remarquons

que ces enjeux, au-delà de la singularité des parcours des chercheurs, concernent les liens entre psychologie clinique, démarche clinique et psychanalyse.

C'est justement pour travailler le rapport au savoir des chercheurs en situation de recherche que la notion de « codisciplinarité » (Blanchard-Laville, 1999) a été conçue : dans cette étude, sont proposés une théorisation psychanalytique concernant les enjeux psychiques du travail de recherche en petit groupe et un dispositif pour élaborer le rapport à l'objet de recherche en lien avec les constructions identitaires de chercheurs.

Groupes, organisations, institutions

Ces notions et leur articulation, contrairement à la notion de rapport au savoir qui est une production plus typiquement « sciences de l'éducation » et à la notion d'infantile qui n'apparaît en tant que telle dans le champ de l'éducation que très récemment, existaient dès avant 1987, mais leur impact actuel nous amène à préciser le trajet de leur émergence et de leur évolution.

Dès 1987, dans l'avant-propos à son ouvrage intitulé *L'institution et les institutions : études psychanalytiques*, René Kaës pose la question de la réalité psychique mobilisée par le fait institutionnel (réalité mobilisée, travaillée ou paralysée mais aussi étayée) et la question du psychanalyste dans les institutions où il travaille. Dans l'article qui suit et introduit cette publication, « Réalité psychique et souffrance dans les institutions », R. Kaës propose plusieurs concepts pour rendre compte des formations psychiques engagées dans le lien institutionnel ; il développe la notion de « pacte dénégatif » comme contre-face complémentaire de la notion de « contrat narcissique » proposée par P. Aulagnier ainsi que l'idée d'« alliances inconscientes ». En s'appuyant sur C. Castoriadis il distingue « instituant et institué » et tente d'articuler « imaginaire individuel » et « imaginaire collectif ». Puis il fait appel à des auteurs comme José Bléger (qu'il introduit d'ailleurs en France à propos de la question du cadre), Eugène Enriquez et Jean-Claude Rouchy pour articuler les notions d'institution et d'organisation. Nous savons que lui-même a déjà jeté les bases d'une nouvelle approche théorique en publiant son ouvrage *princeps L'appareil psychique groupal* (1976, republié en 2000), à la suite de Didier Anzieu et de leur travail psychanalytique commun dans les groupes (*Le groupe et l'inconscient*, 1975). En 1979, dans *Crise, rupture et dépassement*, R. Kaës propose, toujours avec l'appui de D. Anzieu et en partant des conceptions de D. W. Winnicott, la notion d'analyse transitionnelle et d'espaces de transitionnalité. En 1996, un nouvel ouvrage de la collection « Inconscient et culture » développe plus avant cette question des apports de la psychanalyse pour penser les institutions : il est intitulé *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*. Dans l'article figurant en tête de cet ouvrage, il propose de penser le lien intersubjectif à partir de la psychanalyse et propose l'idée d'« exigences de travail psychique imposées par le lien intersubjectif ». Son analyse des sources de souffrance due à la pathologie des liens institutionnels le conduit à proposer des modalités de traitement de cette souffrance. En 1997, dans un ouvrage collectif *Crises : le sujet à l'épreuve du social*, il met en lien très explicitement ses analyses et ses propositions avec la question du malaise dans la société postmoderne ; en particulier, dans ce dernier texte, on peut constater que tous ces travaux apportent certaines réponses aux questions que nous avons identifiées dans la première partie de ce travail lorsque nous avons retracé les évolutions du contexte social ; sauf, qu'il faut souligner qu'à l'heure actuelle, ces travaux sont en grande partie méconnus, un peu moins en ce qui concerne les institutions de santé et de travail social mais très largement dans l'institution

« Éducation nationale ». Ce n'est ainsi pas un hasard si c'est à R. Kaës et à D. Anzieu que l'on doit les ouvrages *Fantasme et formation*, ainsi que *Désir de former et formation du savoir*, ouvrages toujours d'actualité en ce qui concerne les analyses de la fantasmagorie de la formation mais malheureusement tout à fait ignorées encore aujourd'hui dans le milieu de l'Éducation nationale, comme le fait remarquer à juste titre Jean-Pierre Vidal dans le n° 75 de la revue *Connexions* consacré à la « Clinique de la formation des enseignants » (2001). Notons que les auteurs présents dans l'ouvrage de 1987 ont suivi des voies parallèles, colorées pour chacun d'entre eux par leurs appartenances disciplinaires propres et par la spécificité de leurs champs d'intervention : ainsi E. Enriquez propose en 1992 son ouvrage *L'organisation en analyse* dans lequel il distingue les différents niveaux d'une organisation comme système culturel, symbolique et imaginaire ainsi que leur articulation, tout en montrant que la référence analytique permet de concevoir ce tissu vivant comme étant en transformation constante et aide à promouvoir des méthodes de consultation et d'intervention visant à favoriser des changements.

Pour Florence Giust-Desprairies, le groupe constitue comme une « promesse de saisir la socialité en acte ». Dans la lignée des travaux de C. Castoriadis, mais en transposant son regard du macro-social vers le micro-social, elle oriente son intérêt sur la question de l'imaginaire. Ainsi elle propose un modèle de compréhension de la problématique des groupes institués inscrits dans une situation de travail, dans une visée d'accompagnement de ces groupes. À l'interface de la subjectivité des membres du groupe et de la réalité hors groupe, traduite en représentations sociales (des organisations, de la société), l'imaginaire collectif se construirait comme un système d'interprétations actif. Cette production instituée-instituante est riche en processus et ainsi, la notion d'« imaginaire collectif » permet de rendre compte d'une certaine articulation psychosociale. À partir de l'analyse de plusieurs interventions dans des institutions en crise, F. Giust-Desprairies fait l'hypothèse que l'accompagnement clinique de groupes institués qui sollicitent une intervention permettrait « une élaboration de l'expérience dans un espace intersubjectif d'analyse ». Car, dans la phase critique de la « crise », dont elle fait une analyse convaincante à la suite de J. Barus-Michel dans un article du *Vocabulaire de psychosociologie* (2002), « on voit se désarticuler les différents registres ». En effet, dans ces situations, c'est la pluralité des instances (individus, groupes, organisations, institutions) qui est à prendre en compte ainsi que la pluralité des systèmes (fonctionnels, culturels, imaginaires, symboliques) dans leurs interdépendances. Ainsi, même si cette élaboration « ne garantit pas, loin s'en faut, la possibilité pour le groupe de trouver un deuxième souffle, elle permet au sujet de mieux saisir la qualité de son engagement dans sa relation aux autres, dans l'invention, dans l'aliénation et la conflictualisation du lien social. » (2000) L'espace de l'élaboration permet « aux groupes d'effectuer un travail d'analyse critique sur le sens des jeux et des enjeux de l'organisation » et autorise « individus et groupes à se chercher dans des formes d'échange et de reconnaissance renouvelées pour retrouver du sens, un sens qui préserve le sujet et le lien ». En ce qui concerne l'Éducation nationale, elle analyse notamment que les établissements scolaires sont confrontés à des tensions importantes issues du fait qu'une mission sociale inédite nécessitant une nouvelle articulation entre instruction et socialisation vient doubler leur mission d'instruction. À ses yeux, ce phénomène vient fragiliser les identités professionnelles dans l'école et exige de tous un travail pour transformer le rapport du collectif à sa tâche.

J.-C. Rouchy pour sa part, rassemble en 2004 toutes ses contributions théorico-cliniques des dernières années dans un ouvrage cosigné avec Monique

Soula-Desroche, *Institution et changement : processus psychique et organisation*, à propos d'interventions dans des institutions du secteur du soin et du travail social. Nous retrouvons presque tous ces auteurs dans le numéro de la *Revue française de psychanalyse* consacré aux « Groupes » en 1999, sous la bannière d'E. Enriquez comme rédacteur invité. Même si des scissions dans les associations relevant de ces courants ont créé quelques divergences, retenons, pour notre part, que ces travaux sont une source importante d'inspiration pour la plupart des auteurs des recherches cliniques dans notre champ alors même qu'ils sont ignorés par les autres chercheurs. Devons-nous attribuer cette méconnaissance à la modestie dont ont fait preuve les recherches cliniques ou par leur manque de diffusion, ou plus probablement, devons-nous faire le constat une fois de plus que la proximité de la psychanalyse induit des résistances toujours aussi vives qu'auparavant alors même que, comme nous l'avons dit précédemment, celle-ci s'est largement répandue dans le public, mais au prix d'un certain nombre d'amalgames et de confusions ? (35)

Les écoles à orientation psychanalytique et la pédagogie institutionnelle

La plupart des expériences éducatives collectives explicitement référées à la psychanalyse ont émergé durant les décennies soixante et soixante-dix. À cette époque se sont ouverts plusieurs établissements impulsés par des psychanalystes, comme l'école expérimentale de Bonneuil (Mannoni, 1979). Jean-Claude Filloux (1987) en parle en termes d'« expérience de ré-éducation thérapeutique en institution dite « éclatée » où l'enseignement a lieu par correspondance », c'est-à-dire un établissement qui n'est pas un établissement d'enseignement au sens propre. Une tentative, parmi les plus avancées à ce jour, pour intégrer la réflexion psychanalytique dans une pratique de classe « ordinaire » est probablement celle de la pédagogie institutionnelle. Fernand Oury met d'emblée en valeur les liens de cette pratique innovante avec la psychanalyse et la psychologie sociale : le collectif, les rôles des élèves, les « institutions » mises en place dans la classe (conseil, correspondance scolaire) s'accompagnent d'une conceptualisation où la parole, le transfert, le désir inconscient, la loi symbolique (à différencier des règles négociables de la classe), sont essentiels à la compréhension et à l'action dans le groupe-classe. La classe devient une « machinerie » où se nouent très fortement les règles à une « pédagogie du désir » et du travail (Vasquez & Oury, 1971/2000). Liberté, responsabilité et pouvoir sont considérés comme indissociables et la façon d'apprendre plus importante que les résultats. La critique de la pédagogie de « l'école caserne » s'articule avec la filiation marxiste où prend place la reconnaissance du travail dans la classe et la conception d'un enfant/élève/sujet.

Dans les publications de ce mouvement, les récits parlés ou écrits à propos d'un élève ou d'une classe sont privilégiés : à travers eux, l'implication du maître et son contre-transfert sont élaborés. L'écriture des monographies s'accompagne d'échanges entre praticiens réunis en collectif (« groupes d'éducation thérapeutique », puis « collectif des équipes de pédagogie institutionnelle »). L'idée psychanalytique a pour effet la reconnaissance de « l'inconscient dans la classe » (Imbert, 1996) ; la conception des « lieux » de la classe dans ce travail fait écho à la psychothérapie institutionnelle mais aussi à la topique freudienne de l'appareil psychique.

Animé par des conflits et scissions, le mouvement de la pédagogie institutionnelle se structure en plusieurs courants. Le premier se réclame de l'analyse institutionnelle et ne reprend pas la référence psychanalytique. Un deuxième courant, dont J. Pain (2002) peut être considéré comme un représentant, se centre

sur les questions de pouvoir. Il atteste de la persistance de l'influence psychanalytique, dont les concepts sont parfois utilisés davantage pour leur puissance évocatrice que pour leur rigueur théorique. Un troisième courant, représenté aujourd'hui par les travaux d'Imbert, autour du GRPI (Imbert & GRPI, 1992, 1994 & 1997) se fonde sur des dispositifs d'élaboration clinique de la pratique enseignante. Plusieurs livres en rendront compte et proposeront une lecture psychanalytique des récits produits en groupe. Les commentaires explorent aussi bien les pratiques pédagogiques des participant-e-s, les transferts et contre-transferts, la présence des « revenants » dans le quotidien de l'enseignant, comme les éléments infantiles de l'histoire personnelle réactivés chez l'enseignant. F. Dolto sera d'ailleurs l'une des interlocutrices de ce mouvement et supervisera le travail de l'équipe de l'école de la Neuville (Ortoli & Amram, 1990).

Les enseignant-e-s et le groupe

La prise en compte de la dimension inconsciente groupale s'opère le plus souvent latéralement et non frontalement dans ces recherches, mais elle y devient de plus en plus présente. Elle résulte de plusieurs convergences, issues des théorisations psychanalytiques et psychosociologiques d'une part et de diverses expériences éducatives ou formatives d'autre part, sans oublier certaines connexions avec la sociologie.

La thèse de Catherine Yelnik (2003) éclaire la résistance des enseignants à intégrer la dimension psychique groupale dans leur pratique. Le bilan historique décrit dans ce travail montre la rareté des rencontres entre les pédagogues, la pédagogie, la psychosociologie des groupes en général, et la lecture psychanalytique en particulier. Quelques pédagogues s'intéressent aux techniques de groupe dans la classe, dans une visée d'efficacité pour mieux apprendre. Quelques rares chercheurs (Ferry, 1983/2003) produisent des travaux sur le thème de la formation des enseignants en prenant en compte d'un point de vue clinique la dimension du groupe ; la dimension psychosociologique relationnelle, au carrefour du « rogérisme » et de l'analyse institutionnelle, se développe dans les années soixante-dix puis reflue ; elle apparaît comme très soumise aux mouvements idéologiques, subissant les concurrences de l'interactionnisme social, et de l'influence cognitiviste. Les travaux à perspective psychanalytique portant sur l'enseignement insistent majoritairement sur l'aspect duel de la relation maître-élève, termes toujours écrits au singulier (Vidal, 2001). Des travaux existent pourtant, à partir des voies ouvertes par D. Anzieu et R. Kaës : en psychologie, la résonance de phénomènes institutionnels avec la problématique personnelle de l'enseignant est étudiée à partir d'interventions en établissement (Sirota, 1998). D'autres auteurs dénoncent les idéologies éducatives à l'œuvre qui ne prendraient pas en compte la dimension du groupe et de l'inconscient (Diet, 2001). En sciences de l'éducation, la question de la classe comme groupe, espace psychique menaçant et fascinant a fait l'objet de développements aussi bien dans l'ouvrage de J. Filloux *Du contrat pédagogique* (1974/1996) que dans ceux de C. Pujade-Renaud sur la représentation du corps dans la classe (1983), ouvrages qui vont être republiés en 2005. J. Filloux montrait l'importance du conflit psychique chez les enseignants entre le souci des relations duelles et le fantasme de maîtrise sur le groupe-classe comme totalité imaginaire. Jeanne Moll, à partir de ses interventions dans le cadre associatif de l'AGSAS, décrit l'importance de l'espace psychique groupal pour les apprentissages (Lévine & Moll, 2001 ; Moll, 2002). La pédagogie institutionnelle, évoquée ci-dessus, plaide également pour un enseignant conscient des phénomènes de groupes en jeu dans la classe. Les travaux de Blanchard-Laville développent la notion d'enveloppe psychique

groupale, conséquence de son hypothèse d'un transfert didactique qui organise l'espace psychique de la classe et ses transferts pluriels (Blanchard-Laville, 2001).

Formation des enseignants

La spécificité d'une formation d'enseignants de type clinique qui prend en compte la subjectivité des partenaires de la relation pédagogique demande une adaptation de l'écoute et du cadre dans lequel elle s'effectue. C'est l'expérience d'un tel travail mené durant plusieurs années à l'IUFM de Grenoble que M.-C. Baietto synthétise, avec la collaboration de Ludovic Gadeau, dans leur ouvrage *Pour une clinique de la relation éducative* (2003).

Parmi les travaux témoignant de la référence à la psychanalyse non seulement comme théorie et savoir, mais aussi comme instrument d'investigation enrichissant un objet propre aux sciences de l'éducation, on notera le texte *Voies et voix de la formation* (Beillerot, 1988). Écrit sous formes d'aphorismes, avec un raisonnement à la fois associatif, poétique et démonstratif, ce texte situe le rapport d'enseignement des connaissances comme figure particulière du rapport formatif, où domine alors la dimension de transmission et d'apprentissage d'un objet de savoir entre des personnes qui peuvent être un enfant, un adulte, un parent, un enseignant, un formateur. J. Beillerot montre ainsi comment les « voies » de la formation sont pénétrées d'enjeux anthropologiques, sociaux et psychiques. La pédagogie comme moyen de juguler la violence psychique, la peur des adultes de leur propre infantile projetée sur l'enfant à éduquer, les modes de formation comme autant de façons de sublimer l'angoisse de mort par la transmission de soi, la variété des processus et des cadres humains de formation sont autant des thèmes explicités dans cet ouvrage.

Jacques Nimier dont nous avons évoqué les travaux pionniers en matière d'approche psychanalytique de la relation enseignant-enseignés et de la relation à un savoir particulier, les mathématiques, s'est consacré pendant plusieurs années à une mise en œuvre à grande échelle dans l'académie de Reims de ses propositions de formation clinique des enseignants. On peut trouver le récit de cette expérience dans le n° 75 de la revue *Connexions* consacrée à la Clinique de la formation des enseignants (2001) où il montre dans une réflexion d'après-coup à quel point la formation clinique dans l'éducation nationale se heurte à des résistances de toutes sortes, toujours plus importantes qu'il n'y paraît au premier abord. Il reste persuadé en fin de compte qu'une « formation clinique d'enseignants doit se situer dans cette interface personne/groupe, mais que cela ne s'obtient qu'avec une équipe de formateurs compétents à la fois en clinique, mais aussi en analyse de groupe, ce qui fait la difficulté de ce type de formation. »

Dans son ouvrage important *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique* (1994), M. Cifali nous invite à nous déplacer, grâce à la clinique, pour apercevoir autrement la situation d'éducation ou d'enseignement. Elle prend le risque de mettre des mots sur ce que les praticiens savent parfois en silence, comme elle l'énonce dans son avant-propos et qualifie de psychanalytique la position qui permet à des praticiens « sans céder sur la complexité de leurs actes, de construire un savoir de l'intérieur ». Ainsi elle fait travailler les acquis venus de la psychanalyse en développant les thématiques de l'enfant « adjectivé » et de l'image en déficit qu'il peut présenter en première approche pour l'éducateur. Elle interroge le potentiel créatif ou destructeur de l'angoisse, distingue la séduction conviviale nécessaire au lien d'enseignement de la séduction-emprise, l'omniprésence des transferts ; elle montre aussi les paradoxes de l'institution enseignante et leurs effets psychiques intériorisés dans l'identité de l'éducateur. Francis

Imbert (1994, 1996 & 1998), quant à lui, utilise des éléments de théorie psychanalytique pour repérer les effets de l'inconscient dans la relation pédagogique : transfert, pulsion de savoir et contre-transfert. Ces trois concepts fondamentaux sont mis au travail dans ses écrits et éclairés à l'aide de monographies cliniques issues soit de récits de souvenirs d'enseignant/es à partir de leur propre scolarité en tant qu'élève, soit à partir de scènes rapportées de leurs exercices professionnels. À travers ces vignettes cliniques et leurs analyses, F. Imbert montre comment la situation pédagogique-éducative est une sorte d'accélérateur d'inconscient qui fait émerger chez les enseignants-éducateurs des éléments de leur propre enfance, tant familiale que scolaire. Comme nous le reprendrons un peu plus loin, cet auteur estime que le cadre d'un travail d'élaboration de type Balint peut permettre aux praticiens d'opérer des dégagements et de sortir d'éventuelles répétitions transférentielles.

Malaise dans la formation des enseignants (Blanchard-Lavillie & Nadot, 2001) rend compte, à la suite des travaux de Simone Baillauquès (1993), des résultats de la recherche menée par une équipe du Centre de recherche éducation et formation (CREF) de l'université Paris 10-Nanterre sur le rapport que les formés (étudiants et professeurs stagiaires) entretiennent avec la formation en IUFM. Les plaintes et évaluations critiques des stagiaires à propos de la formation dispensée sont saisies dans leur fonction psychique de témoignage d'une crise identitaire liée au passage de la position d'étudiant à celle de professeur en responsabilité. Des éléments inconscients liés au soi-élève sont réactivés permettant de comparer ce passage à un temps d'« adolescence professionnelle », concept qui sera développé dans la thèse « De la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) du second degré, approche clinique du passage » (Bossard, 2004). Ce travail montre les transformations vécues par les formés au cours de ce passage, les angoisses déclenchées par ces transformations profondes et la manière dont se construit l'organisation spatio-temporelle de la période de formation pris au sens d'espace-temps vécu et éprouvé et non pas d'espace-temps institutionnel. Une critique de la notion de « besoins de formation » amène à considérer que cette perspective occulte l'appréhension indispensable du décalage entre demande et désir de formation. On remarquera aussi l'ouvrage de Patricia Vallet sur « Désir d'emprise et éthique de formation » (2003), issu d'une thèse, qui interroge la part d'emprise à l'œuvre dans la relation formative.

La question de la formation des formateurs d'enseignants et de leur « incertaine professionnalisation » est abordée dans un ouvrage dirigé par Marguerite Altet, Léopold Paquay et Philippe Perrenoud. Guy Jobert (2002) y propose que cette formation en passe notamment par la maîtrise de l'approche clinique des situations de travail.

C'est sous une forme groupale que le travail clinique sur les enseignants et enseignantes se retrouve dans une aire culturelle proche, sur ce plan, de la nôtre, à savoir celle de l'Argentine. Lidia Fernandez (1994) effectue une analyse des institutions éducatives face aux conditions critiques que sont la pauvreté, l'exclusion ou la situation politique tandis que Marta Souto (2000) montre que les groupes offrent différentes formes de satisfaction aux sujets en distinguant trois archétypes de « formations groupales », selon qu'elles sont centrées sur la discipline et la conservation du passé, le prestige académique ou sur la violence, et évoque différentes formes de liens, principalement sous forme de violence, de négativité, ou d'illusion. Au Brésil, Leandro de Lajonquière (2000 & 2002) confronte psychologie et psychanalyse pour dénoncer l'illusion (psycho)-pédagogique qui voudrait que l'éducation puisse s'en remettre à une expertise scientifique à référence

objectivante alors que l'acte d'éduquer ne peut être que le fait d'un sujet inscrit dans une chaîne symbolique par sa parole et son désir.

En Espagne, José-Luis Atienza (2003) développe des recherches sur l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères avec une référence psychanalytique et tente, par ailleurs, de sensibiliser les formateurs d'enseignants à l'analyse clinique de leurs pratiques.

PERSPECTIVES : VERS UNE CLINIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT

À plusieurs reprises, au cours de ce travail, nous avons constaté que les travaux à référence psychanalytique, face aux forces de déliaison qui semblent de plus en plus agissantes dans la société, et au niveau individuel, y compris dans les situations professionnelles, proposent des réflexions allant dans le sens de la fabrication du lien ou, pour reprendre l'expression de Paul Fustier (2000), dans le sens du « lien d'accompagnement ». Dans le n° 82 de la revue *Connexions*, intitulé « Groupes de paroles et crise institutionnelle », les auteurs de l'éditorial, Serge Blondeau et Jean-Pierre Pinel, indiquent que ces méthodes et pratiques regroupées sous le terme générique de groupes de paroles, « se situent dans un registre intermédiaire, visant fondamentalement à réarticuler l'individuel et le collectif, en recréant un espace pour le lien groupal », pour répondre « à une aspiration partagée à recréer du lien et du groupe face aux mutations culturelles contemporaines ». Ces propos rejoignent ceux plus anciens de René Kaës que nous avons évoqués précédemment ainsi que les réflexions de W. R. Bion à partir de ses analyses concernant les « attaques à la fonction de liaison ». Ainsi nous allons maintenant décliner les travaux du champ qui présentent des dispositifs cliniques allant dans ce sens.

Dispositifs particuliers avec les groupes d'apprenant-e-s

Plusieurs travaux soulignent la pertinence de groupes d'élaboration destinés aux apprenant-e-s, élèves ou étudiant-e-s, qui ne sont pas centrés sur les tâches d'apprentissage mais les accompagnent en une sorte d'analyse de la pratique apprenante, dans la filiation de G. Mendel. Celui-ci souligne comment le « familialisme » est présent dans le rapport de l'adulte-enseignant à l'enfant-élève, et d'autant plus inadapté que l'enseignant a perdu son ancien statut de relais de l'autorité parentale traditionnelle (Mendel, 1993, 1998 & 2002). Il propose qu'un dispositif d'expression collective des élèves soit mis en place, en parallèle avec des réunions regroupant des enseignants. Dans cette optique, on dispose d'un bilan dressé sur quinze années d'interventions (Rueff-Escoubès, 1999) dans le second et le premier degré où apparaissent les résultats suivants : construction de rapports personnels et collectifs plus matures entre enseignants et élèves, passage de relations duelles de type familialiste à une autre façon de travailler, différence de positionnement des adolescents et des adultes, meilleure compréhension par les acteurs des règles de l'établissement et de leurs enjeux. Dans cette filiation, des travaux soulignent les deux questions des conditions d'application du dispositif dans un contexte culturel différent et le lien entre l'apprentissage et les groupes de parole (Acevedo, 2005 ; Hatchuel, 2005).

L'analyse des pratiques

Ces dernières années ont vu une réflexion importante s'approfondir à propos de l'analyse des pratiques professionnelles. Plusieurs ouvrages collectifs, en arti-

culant pratiques de terrain et recherche, témoignent de la diversité des approches (Blanchard-Laville & Fablet, 1996, 1997, 1998, 2000 & 2001). Existant depuis longtemps dans le contexte de l'analyse du travail ou de l'activité, le terme d'analyse des pratiques professionnelles est d'emploi plus récent dans l'Éducation nationale : il désigne, dans le champ de la formation, la prise en compte et l'élaboration par les praticiens de leur propre expérience et de leurs savoirs. La notion de pratique est reliée à la *praxis* en tant qu'action et pouvoir des humains sur le monde, elle est porteuse de savoirs explicites et implicites, et féconde un autre type de rapport à la théorie (Beillerot, 1998 ; Mosconi, 2000).

André Lévy dans son article « Analyse des pratiques » du *Vocabulaire de psychosociologie* (2002) fait un point historique sur cette question et propose différents critères pour différencier et caractériser ces dispositifs, tels que l'identité professionnelle de l'animateur par rapport à celle des participants, la place accordée à l'analyse des relations professionnelles, l'importance des changements personnels visés, et leur articulation avec des objectifs de formation professionnelle ainsi que l'articulation entre formation, thérapie et recherche. Dans le dossier du numéro de *Recherche et formation* consacré à « L'analyse des pratiques : approches psychosociologique et clinique » (2002), Jacky Beillerot, à son tour, interrogé par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, retrace à sa manière cet historique en ce qui concerne l'éducation nationale et interroge le succès récent de ces dispositifs. Il s'inquiète de la difficulté à trouver des modalités pertinentes pour un très large public et, en corollaire, pose la question de la formation à grande échelle des animateurs qui, selon lui, doivent être sensibilisés à repérer les phénomènes inconscients.

L'analyse des pratiques a été reconnue récemment comme un outil essentiel de réflexion et de transformation du métier d'enseignant. Plusieurs textes officiels l'attestent : référentiel de compétences professionnelles du professeur des écoles (novembre 1994) ; missions du professionnel exerçant en collège, lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel (mai 1997) ; organisation par le bureau de la formation continue de la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO) d'un séminaire intitulé « Analyse de pratiques professionnelles et entrée dans le métier » (janvier 2002). La variété des paradigmes théoriques, sociologiques, cognitivistes ou psychanalytiques y est travaillée. Sur ce thème, une université d'automne s'est tenue à Paris en novembre 2002 et différents IUFM mettent en place des journées d'études où le courant clinique est représenté. Récemment, l'académie de Reims a entrepris une nouvelle recherche sur cette question de l'analyse des pratiques professionnelles dans ce champ (Gouze, 2004) en mettant en perspective quatre types de dispositifs : les Groupes d'apprentissage professionnel (GAP) initiés par André de Peretti et à référence plutôt rogérienne, les Groupes d'entraînement à l'analyse de situations éducatives (GEASE) que l'on peut trouver évoqués dans le livre dirigé par Yveline Fumat et alii (2004), les groupes d'inspiration Balint et les groupes de « Soutien au soutien » formalisés par J. Lévine. L'étude s'efforce de cerner les spécificités de ces quatre dispositifs pour les mettre en relation avec des modifications perçues tant par des participants à ces groupes que par leurs animateurs. Seuls les deux derniers sont qualifiés de « cliniques ». On pourrait dire qu'ils ont en commun les récits de participants témoignant de leur appartenance à des espaces psychiques complexes qui relie l'institution, le groupe et la personne professionnelle. La dimension clinique apparaît dans le choix de relier la parole et les affects, de proposer au praticien de travailler sur son expérience professionnelle à l'aide de l'hypothèse de l'inconscient. Le travail sur le récit, en groupe, permet une autre compréhension de la séquence professionnelle vécue et rapportée, une ouverture

à l'inconscient et ses effets. Un autre point commun pourrait être la question essentielle du cadre dans son rapport avec les processus psychiques mobilisés. La réflexion sur ces liens entre cadre et processus est ancienne en psychanalyse dans la perspective groupale précisément, comme nous l'avons indiqué précédemment. Le cadre désigne ainsi plusieurs espaces psychiques, personnels, groupaux et institutionnels qui configurent différemment les modes d'intervention et leurs effets. La place du récit, de l'histoire des personnes, le lien de soi au groupe de travail, le rapport au savoir sont des éléments qui varient en fonction de ces configurations. Différents travaux mettent en relief les modes d'analyse des pratiques à partir de cette notion ; ils différencient nettement en tout état de cause les groupes d'inspiration Balint ou d'accompagnement clinique centrés sur la personne professionnelle, l'intervention psychosociologique clinique auprès d'équipes, ou encore l'accompagnement des projets comme par exemple la politique innovation et valorisation des réussites (Fablet, 2000 ; Giust-Desprairies, 1989 & 2003 ; Pechbert, 2000, 2002 & 2003 ; Blanchard-Laville, 2001).

L'orientation psychanalytique met en œuvre depuis longtemps l'analyse des pratiques avec des publics de médecins, de travailleurs sociaux puis d'éducateurs (Balint, 1957). Remarquons que l'analyse clinique des pratiques enseignantes se développe dans différents contextes : le champ de la formation, initiale ou continue, les offres de travail faites dans des contextes privés, associatifs ou institutionnels. En ce qui concerne le dispositif Balint, dont déjà J.-C. Filloux à la fin de sa note de synthèse de 1987 avait évoqué l'utilité dans la formation des enseignants, c'est le modèle fondateur de la démarche clinique en formation et c'en est un outil privilégié. On connaît désormais mieux l'histoire de sa fondation (Chami, 2001 ; Missenard, 1982 ; Moreau-Ricaud, 2000). L'analyse des pratiques ne vise pas seulement la description de l'action, comme par exemple dans une démarche d'explicitation, mais à propos de la séquence professionnelle, elle questionne l'identité personnelle et professionnelle, met en évidence des dynamiques psychiques, des transferts et des contre-transferts mobilisés à travers les situations rapportées et les échos subjectifs qui surgissent (Imbert, 1996 & 1997). Ces groupes utilisent la méthode d'association libre des idées et du ressenti, dans un cadre précis organisé par des règles. L'objectif de ces groupes concerne la professionnalisation, et non le soin, même si des effets « thérapeutiques » de soutien de la personne apparaissent chez les participants qui y engagent leur personnalité professionnelle. L'animateur garantit un cadre, pour permettre la pensée. De même doit-il s'identifier à plusieurs niveaux psychiques du participant, celui qui demande de l'aide, et celui qui résiste et freine inconsciemment l'élaboration psychique. Le contre-transfert s'avère un moyen de travailler l'énigme apportée par le récit : la tonalité émotionnelle de la narration transmise dans le groupe indique des éléments psychiques qui s'élaborent et éclairent les aspects inconscients actifs dans la professionnalité. Plusieurs travaux montrent les résultats de ce dispositif dans l'expérience des enseignants et enseignantes. Ce travail psychique produit une élaboration, un assouplissement des défenses professionnelles et en particulier du clivage, entériné par la formation actuelle des enseignants, oscillant entre une technicité pédagogique et une didactique coupée des ressentis éprouvés en situation dans le métier (Blanchard-Laville & Pestre, 2001 ; Blanchard-Laville, 2005). Réintégrer la part personnelle du ressenti dans le métier d'enseignant, c'est aider à une meilleure professionnalisation, à la hauteur des niveaux psychiques et didactiques présents dans la pratique de classe. Ce modèle d'inspiration Balint n'est évidemment pas le seul modèle de dispositif d'analyse de pratiques d'inspiration psychanalytique. Sur la base d'interventions en établissement ou de conduites de groupes d'orientation Balint, des travaux soulignent l'importance des enjeux narcissiques et des conflits identificatoires

propres à la profession. Les mouvements d'idéalisation et de désillusion à propos du soi-professionnel, de l'élève attendu et du savoir comme objet psychique sont décrits. La question de la sublimation dans la professionnalité est enrichie à partir du concept de narcissisme, perçu non plus dans sa seule valeur de repli défensif, mais de ressource créative possible. Sur un plan plus global, cette notion de narcissisme chez l'adulte est mise en lien avec certains enseignements de la clinique infantile et des psychothérapies d'enfants en difficulté scolaire (Pechberty, 2001 & 2003).

J. Lévine propose une formation professionnelle mobilisant une implication psychique et culturelle créative dans l'enseignement, où est intégrée la dimension inconsciente. Dans le cadre des Associations des groupes de soutien au soutien (AGSAS) qu'il a fondée, les groupes dits de « Soutien au soutien » sont un des dispositifs où s'engendrerait pour les enseignants, par une méthode d'implication relationnelle systématisée par étapes successives dans chaque séance de travail (à la différence du groupe Balint classique), un autre rapport aux élèves et à soi (Lévine & Moll, 2000 ; Develay & Lévine, 2003). Dans la lignée des travaux de J. Lévine, Dominique Thouret, psychiatre-psychanalyste, fait état dans son ouvrage de 1997, du travail effectué par des enseignants qu'il accompagne dans un groupe d'élaboration où « l'on se rencontre pour parler d'enfants en difficulté à l'école ». On suit ainsi pas à pas le travail effectué pour cinq enfants en très grande difficulté. Un témoignage de l'évaluation de ce travail indique clairement les bienfaits non seulement pour les enseignants eux-mêmes mais également pour les élèves concernés en grande difficulté. En effet ces élaborations conduites par les enseignants ont des retombées tout à fait bénéfiques pour les élèves dont il a été question. Un recensement est établi à propos des thématiques récurrentes dans les groupes, qui recoupe les résultats d'autres travaux (Blanchard-Laville, 2001 ; Lévine & Moll, 2000) : relation duelle occupant l'espace psychique de l'enseignant, déficit ou excès d'idéalisation du soi-enseignant ou de l'élève attendu, envahissement et dépendance envers une institution vécue comme nourricière et rejetante, distance trop proche ou éloignée d'avec les élèves et le soi-élève de l'enseignant. Ces travaux développent aussi l'idée que l'infantile psychique présent et passé chez l'adulte fait écho à une même source qui alimente aussi le devenir de l'enfant-élève. L'enfant en difficulté scolaire nous donne des indications sur les dynamiques psychiques à l'œuvre dans les ratages ou les réussites de l'apprendre.

Notons que les témoignages nombreux aujourd'hui allant dans le sens d'une nécessité de ce type de travail pour les enseignants ne semblent pas véritablement se constituer en preuves suffisantes pour briser les résistances que le travail d'élaboration psychique continue de susciter dans les institutions de formation et auprès des praticiens de l'éducation nationale.

Si l'analyse des pratiques se développe le plus fréquemment en formation continue, son insertion dans la formation initiale demande un soutien institutionnel spécifique, en raison de son caractère obligatoire. On notera la présence, à l'IUFM de Grenoble, depuis 1992, d'un dispositif clinique d'analyse des pratiques inclus en formation initiale. Les travaux liés à cette expérience décrivent un dispositif de supervision et de recherche qui permet la construction d'une « position clinique » chez les animateurs des groupes d'analyse des pratiques. Les thématiques sensibles qui déstabilisent l'identité professionnelle des moniteurs et ont un effet formatif, les rapports identificatoires aux formés ou l'influence du contexte institutionnel sur le cadre du séminaire d'analyse des pratiques y sont aussi décrits (Baïetto, Barthélémy & Gadeau, 2003).

Nous n'affirmons pas que le dispositif clinique soit le seul, des tentatives de mises en perspective existent (Legault & Paré, 1995 ; Alin, 1996). Un travail récent établi à partir d'une expérience d'animation croisée compare les effets de deux cadres qui se réfèrent à des modèles théoriques différents, cognitif et clinique (Blanchard-Laville & Nadot, 2005). On peut voir aussi le travail déjà cité de B. Gouze. La réflexion sur l'écriture ou à partir de l'écriture est aussi une voie pour l'analyse de pratiques d'inspiration clinique (Bréant, 1997 ; Lagausic, 2003 ; Strauss-Raffy, 2004)

Les interventions en institution

L'analyse des pratiques enseignantes peut également avoir lieu au sein même de leur établissement, sous forme d'interventions psychosociologiques ou sociopsychanalytiques. Patrice Ranjard (1997), montre, à travers l'analyse de trois établissements contrastés, les contradictions de l'institution scolaire faite de culture autoritaire et d'injonction à former des projets d'établissement. La référence à une psychosociologie clinique en sciences de l'éducation est représentée par les travaux de F. Giust-Desprairies. Elle indique comment elle s'est appropriée et éloignée des travaux français fondateurs de la psychanalyse de groupe (Anzieu et Kaës), pour tenter de penser la dynamique inconsciente des représentations sociales. *L'enfant rêvé* (1989) *La figure de l'autre dans l'école républicaine* (2003), *Le désir de penser* (2004) montrent à partir d'interventions ou d'accompagnements d'équipes, comment les conflits psychiques dans la professionnalité s'étaient sur les fonctionnements institutionnels et les valeurs idéologiques de la société. Dans *L'enfant rêvé* (1989), F. Giust-Desprairies interroge les représentations, les images, les besoins qui génèrent les constructions imaginaires des équipes pédagogiques ainsi que les adhésions personnelles des enseignants à un projet collectif sans cesse retravaillé. À la suite d'une enquête de type historique, elle analyse « l'imaginaire fondateur » de l'école pour travailler, à l'aide d'observations de classe et de l'utilisation du « photolangage », celui de l'équipe en place, qu'elle interprète en termes de refus de prendre une place didactique, remplacée par une position de séduction, et de difficulté de confronter l'enfant élève à ses apprentissages.

L'ouvrage collectif *Crises* (Barus-Michel, Giust-Desprairies & Ridet, 1996) présente l'analyse de sept situations de crise dans différentes institutions, trois d'entre elles étant vues sur le versant individuel, trois sur le versant collectif et l'une à l'articulation des deux ; elle définit les modalités des interventions effectuées à partir des notions d'expérience et de sujet en situation, la visée consistant à provoquer un remaniement des imaginaires. C'est sur ce type de théorisation que s'appuie Danielle Hans (2000) dans un article issu de sa thèse où elle explore la fonction de direction et les attentes de rôles (position de victime, figure d'autorité, etc.) en insistant sur la notion de processus.

Dans ses travaux suivants, F. Giust-Desprairies reprend la méthodologie d'intervention où elle invite enseignants et enseignantes d'un même établissement à retraverser, leur histoire scolaire et professionnelle. *La figure de l'autre dans l'école républicaine* développe l'idée centrale que le modèle républicain, en mettant l'accent sur l'abstraction et l'universalisme, induit chez les enseignants et les enseignantes des modes de défense, notamment en termes de représentations, qui les empêchent d'accepter les élèves réel-le-s et d'élaborer la réalité. De telles attentes poussent évidemment à nier l'altérité, puisque l'autre doit correspondre à la représentation qui en est faite en extériorité, et ne peut être appréhendé comme une entité singulière à découvrir en permanence. Défini comme être de

besoin, porteur d'un manque que le maître va combler, l'élève ne peut plus exister par lui-même.

Dans le même cadre de l'intervention psychanalytique dans les institutions, André Sirota (2003), avec son ouvrage « Figures de la perversion sociale », a récemment proposé une analyse des fonctionnements pervers psychosociaux qui sous-tendent des conduites et des relations à autrui, aussi bien dans la réalité organisationnelle que dans l'espace psychique du groupe d'analyse. Une suite de récits d'intervention dans les milieux de la formation et de l'éducation constitue le matériel clinique présenté, de façon très précise. Les rapports du sujet, des groupes et de l'institution, ainsi que des réflexions épistémologiques sur ce mode de travail sont développés.

Pour conclure, il nous semble qu'une clinique du lien ou de l'accompagnement des professionnels est plus que jamais d'actualité. Nous espérons avoir montré par l'évocation des travaux de recherche se penchant sur ces questions que l'approche clinique à orientation psychanalytique détient un potentiel important de réponses, à la fois théoriques et pratiques, par rapport à la complexité des activités auxquelles on a affaire dans le champ de l'éducation et de la formation, et ce, dans le contexte actuel des évolutions que nous avons décrites dans la première partie de ce travail. Ces réponses n'ont peut-être pas encore pu montrer toute leur mesure, étant souvent en butte à des résistances dont nous avons tenté dans ce texte d'indiquer les différentes sources mais nous espérons que, si nous avons réussi à mettre suffisamment en lumière les apports de tous ces travaux, nous aurons contribué à en lever un certain nombre.

Claudine Blanchard-Laville
université Paris 10-Nanterre
CREF, équipe « Savoir et rapport au savoir »
claudine.blanchard-laville@u-paris10.fr

Philippe Chaussecourte
université Paris 5-René Descartes
Équipe EDA (Éducation et apprentissage)
philippe.chaussecourte@paris5.sorbonne.fr

Françoise Hatchuel
université Paris 10-Nanterre
CREF, équipe « Savoir et rapport au savoir »
francoise.hatchuel@u-paris10.fr

Bernard Pechberty
université Paris 5-René Descartes
Équipe EDA (Éducation et apprentissage)
bernard.pechberty@paris5.sorbonne.fr

NOTES

- (1) *Das Pedagogische Interesse*, selon la traduction de Paul-Laurent Assoun qui prévaut encore dans la publication de Gallimard, en attendant la nouvelle traduction en cours dans le cadre des œuvres complètes de Freud aux PUF.
- (2) Ainsi, S. Freud écrit : « La part que j'ai prise personnellement dans cette application de la psychanalyse a été très mince. Très tôt j'avais fait mienne la boutade des trois professions impossibles – à savoir : éduquer, gouverner, soigner –, j'étais du reste suffisamment absorbé par la deuxième de ces tâches. Mais je ne méconnaissais pas pour autant la haute valeur sociale que le travail de mes amis pédagogiques est en droit de revendiquer ».
- (3) Une préfiguration de cet énoncé testamentaire apparaissait déjà dans la lettre à Pfister du 21 novembre 1926 dans les termes suivants : « En fait, de toutes les applications de l'analyse, celle que vous avez inaugurée dans la pédagogie est la seule à se développer. Je suis très heureux que ma fille commence à y accomplir quelque chose. »
- (4) Selon le modèle du dispositif inventé par Michael Balint, psychanalyste hongrois exilé en Angleterre comme S. Freud, à l'intention des médecins généralistes. Ce dispositif constitue l'archétype d'un travail sur la pratique de professionnels exerçant un métier comportant un volet relationnel important. Voir l'ouvrage dans lequel il développe son modèle groupal (Balint, 1957).

- (5) On peut mentionner aussi le dossier réalisé par Francis Imbert portant sur Éducation et psychanalyse dans le n° 23 de juin 1992 de la *Revue Pratiques de formation. Analyses* de l'université Paris 7-Denis Diderot qui réunit les signatures de J. Ardoino, P.-L. Assoun, C. Blanchard-Laville, M. Cifali, J. Filloux, F. Imbert ; notons aussi que plusieurs cahiers de la publication *Les sciences de l'éducation en question* du département des sciences de l'éducation de l'université de Provence consacrent un dossier à tenter de définir les différents sens et courants de la méthode clinique intitulé « Chantier clinique » et coordonné par Chantal Eymard et Michel Vial entre 1999 et 2000.
- (6) À l'initiative des axes cliniques des équipes de recherches de sciences de l'éducation de Paris 10-Nanterre (CREF) et de Paris 5-René Descartes (EDA).
- (7) Lors de ce colloque, plusieurs tables rondes et exposés se sont penchés sur les questions que pose l'encadrement de mémoires, de thèses et de recherches cliniques d'orientation psychanalytique.
- (8) Remarquons à ce propos que certains courants psychanalytiques se sont emparés de cette question de la transmission et ont ainsi proposé des travaux conséquents sur la question de la transmission psychique transgénérationnelle dont on n'a pas fini de mesurer les conséquences, comme en témoignent plusieurs ouvrages de la collection *Inconscient et culture*.
- (9) Cf. Le dossier « Où en est la psychanalyse ? » dans le numéro de décembre 2004 de la revue *Sciences humaines*.
- (10) Nous renvoyons le lecteur intéressé par ces questions au rapport Inserm d'évaluation des psychothérapies et à la réforme de la législation en cours, ainsi qu'aux nombreux débats accompagnant ces discussions ; voir, par exemple, *Psychothérapies : trois approches évaluées*. Paris : Ed. de l'INSERM, 2004.
- (11) Cf. le dossier du *Magazine littéraire* sur « La psychanalyse » (2004, n° 428), et en particulier l'article de David Rabouin « La psychanalyse en archipels : petit inventaire d'un domaine éditorial en pleine effervescence » qui conclut : « Une chose est sûre : si la psychanalyse est en crise, ce n'est pas d'une crise éditoriale qu'il s'agit. »
- (12) Cf. aussi le numéro hors série de la *Revue française de psychanalyse* consacré en 2001 aux « Courants de la psychanalyse contemporaine ».
- (13) Cet auteur et ses travaux nous intéressent particulièrement pour plusieurs raisons ; au-delà du fait qu'il est actuellement président de l'API (Association internationale de psychanalyse), c'est un universitaire très soucieux de l'importance des questions de recherche, d'évaluation des effets de la psychanalyse et de confrontation avec d'autres disciplines, notamment les neurosciences.
- (14) Cf. par exemple, pour ne citer que les dernières manifestations en date au moment de l'écriture de cette note, le colloque d'avril 2005 cherchant à imposer ce qui pourrait constituer un nouveau paradigme, celui de la subjectivation, ainsi que le colloque d'hommage à l'œuvre de R. Kaës (9 avril 2005), qui a témoigné que ses travaux faisant suite à ceux de D. Anzieu pour ce qui concerne l'analyse et le traitement des liens du sujet au groupe et au social pourraient bien constituer une révolution paradigmatique dans le champ de la psychanalyse.
- (15) Notons que J.-C. Filloux, depuis sa note de synthèse, a écrit de nouveau sur cette question. Dans son livre, paru en 2000, *Champ pédagogique et psychanalyse*, il nous semble qu'il s'est plutôt attaché à préciser certains points de la note précédente en la complétant par un petit nombre de références nouvelles, tout en livrant plusieurs extraits de textes du champ, conformément à l'esprit de la collection « Pédagogues et pédagogies » des PUF.
- (16) Comme on peut le lire dans *Les sciences de l'éducation : enjeux, finalités et défis* (AECSE, 2001).
- (17) Nous retrouvons dans ces formulations une transposition en quelque sorte des questions posées par Freud lui-même lorsqu'en 1918 il se demande s'il « faut enseigner la psychanalyse à l'université », article dans lequel il distingue entre : apprendre la psychanalyse, apprendre de la psychanalyse et apprendre par la psychanalyse.
- (18) Article déjà cité par Filloux, 1987.
- (19) Filloux, 1974/1996. Cf. également J. Filloux, « Éléments de réflexion sur l'application des données de la théorie psychanalytique au champ de la pratique enseignante ». *Revue française de pédagogie*, 1981, n° 54, p. 36-37 ; « Clinique et pédagogie ». *Revue française de pédagogie*, 1983, n° 64, p. 13-20. Janine Filloux, qui fut maître de conférence en sciences de l'éducation à l'université Paris 5-René Descartes, est psychanalyste, membre du 4^e groupe.
- (20) Cette question en entraîne d'autres telles que : comment diriger une recherche de ce type ? Comment différencier la pratique de direction de recherches cliniques de la pratique clinique ? Y a-t-il une spécificité dans la direction de ces travaux ? C'est ce thème qui a fait l'objet de discussions dans le colloque précité tenu à Paris 10-Nanterre en 2003.
- (21) Un peu comme chaque demande thérapeutique se négocie dans la singularité de chaque histoire personnelle.
- (22) Par exemple, ceux d'Anny Cordié, Jacques Lévine, Anne Siety, Danielle Flagey, etc.
- (23) Remarquons d'abord que c'est vraisemblablement à travers les thèses de doctorat que l'on est le plus à même de percevoir l'évolution des méthodologies. Expliciter ce qui a été mis en place est une obligation dans de tels travaux, alors que dans des ouvrages publiés, même s'ils sont issus de thèses, on n'y a, selon le public visé, pas nécessairement accès de façon précise. De plus, c'est à travers les thèses que l'on peut apprécier les inflexions méthodologiques au fur et à mesure de leurs réalisations, par rapport à l'évolution de la discipline : il n'y a pas de délais éditoriaux. Ainsi les références citées ici renverront majoritairement à cette « littérature grise ».

Dans le cadre d'une approche clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation, diverses méthodologies ont été employées. La plus fréquente, celle à laquelle les cliniciens ont aussi eu recours le plus tôt, est celle de l'entretien. En lien avec l'évolution de la clinique psychanalytique mentionnée dans la première partie de cette note de synthèse, ce type d'entretien a pu se renouveler. A l'entretien non-directif d'inspiration psychosociale en vogue dans les années soixante-dix/quatre-vingt, visant l'analyse des représentations par une analyse de contenu classique transversale, a succédé l'entretien clinique à visée de recherche. Selon cette modalité, l'entretien, tout en restant techniquement non directif, nécessite une élaboration préalable du contre-transfert du chercheur, une posture clinique au cours de l'entretien et une élaboration dans l'après-coup au cours de l'analyse, laquelle est conduite par l'entretien pour respecter la dynamique singulière de chaque configuration psychique. On trouve là de nouveau un point qui différencie le positionnement du chercheur de celui du praticien de la psychanalyse : un entretien clinique de recherche n'est pas un entretien thérapeutique ; la demande n'est, en premier lieu, pas située de la même façon. Dans les travaux cliniques d'orientation psychanalytique (par exemple Croisy, 2000 ; Georges, 2001 ; Yelnik, 2003 ; Netter, 2004, parmi les thèses les plus récentes...), on trouve donc majoritairement des entretiens cliniques de recherche, avec des modulations quant à la conduite (existence de questions intermédiaires par exemple) ou même quant à l'analyse (suivant le poids donné à l'analyse transversale des divers entretiens par rapport à celui donné à la logique associative qui émerge l'entretien par l'entretien).

L'évolution technique a par ailleurs permis une systématisation des outils d'investigation de la verbalité des entretiens : des techniques informatiques, comme l'utilisation de logiciels d'analyse de l'énonciation ou de lexicométrie (Rinaudo, 2001 ; Bossard, 2004...), ont été mises au service d'une analyse clinique de contenu.

Mais, que l'analyse clinique soit étayée par de l'analyse de discours, instrumentée ou non, il s'agit, dans tous les travaux de thèse précédemment évoqués, d'analyses d'entretiens réalisés dans l'après-coup d'une pratique : pratiques d'enseignants spécialisés, pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants des premier et second degrés, pratiques de professeurs en formation...

Sur un plan chronologique, dans le cadre de la mise en œuvre d'une approche clinique d'orientation psychanalytique, des chercheurs ont progressivement mené, parallèlement à l'étude clinique du « discours » sur des pratiques, l'étude clinique du discours recueilli lors de pratiques, en situation d'exercice. Par exemple dans le livre *Pour une clinique du rapport au savoir* (Berdot & Blanchard-Laville, 1996), ce sont les premières minutes du cours de mathématiques de trois enseignantes qui sont analysées, et cette analyse clinique est confortée par une étude de l'énonciation et par une étude lexicométrique.

Cependant, les progrès des technologies électroniques d'enregistrement dans les dernières années ont permis un allègement des appareils de captation d'images, donc une meilleure maniabilité, tout en abaissant leur coût. On trouve, depuis une vingtaine d'années, dans le cadre de l'étude des pratiques d'éducation et de formation, de nombreuses analyses basées sur des retranscriptions d'enregistrements vidéoscopiques. (par exemple c'est un travail selon cette modalité qui a été effectué dans le livre *Variations sur une leçon de mathématiques* (Berdot et al., 1997). Dans cet ouvrage, les chercheurs cliniciens se sont aussi appuyés sur les théories de l'énonciation et sur l'utilisation d'un logiciel de lexicométrie. Cependant, au-delà de l'étude du discours de cette enseignante, ces chercheurs ont aussi analysé l'impact produit sur leurs psychismes par les images, en mettant en œuvre une approche du matériel non-verbal semblable à celle utilisées par les éthologues, ou par des psychanalystes étudiant les interactions mères-bébés. Il s'agit là d'une des premières propositions d'observation clinique d'orientation psychanalytique étayée par des arguments théoriques. Plus récemment (Chaussecourte, 2003), on trouve la mise en œuvre de propositions méthodologiques originales pour l'observation de pratiques enseignantes : d'une part un moyen systématique, pouvant jouer par rapport au non verbal, pour étayer l'analyse clinique des images enregistrées, un rôle analogue à celui de la lexicométrie pour étayer l'analyse clinique de la verbalité. Il s'agit de la microanalyse. Et également une proposition d'observation clinique directe, inspirée de la méthode d'« observation psychanalytique » de la kleinienne Esther Bick.

Il faut noter également comme autre type de méthodologie utilisée, dans des ouvrages cliniques, le recours à des restitutions de récits effectués par des participants à des séances groupales d'analyse de pratiques ou lors d'interventions sur sites. Ces récits sont reconstruits dans l'après-coup des séances.

Le chemin parcouru sur le plan des méthodologies mises en œuvre pour les analyses cliniques pourrait donc être envisagé de la façon suivante : on est passé de l'étude clinique de pratiques déclarées à l'étude clinique de pratiques effectives, et du discours uniquement enregistré au discours enregistré obtenu comme bande son d'un film, puis à la prise en compte des images vidéoscopées et enfin à un dispositif original d'observation directe. Ces différentes méthodologies évoquent très clairement leur lien à la psychanalyse. Le dessin de ce parcours ainsi évoqué semble linéaire mais la réalité est plus complexe. Si effectivement des méthodologies ont évolué, on trouve néanmoins, parmi les thèses récentes par exemple, un échantillonnage de l'ensemble de ce qui vient d'être inventorié, selon les sensibilités analytiques de chacun des cliniciens et leurs thématiques de recherches ainsi que des méthodes plus classiques comme les questionnaires et les tests, dans la tradition de certains courants de la psychologie clinique.

- (24) Elle situe l'intervenant/chercheur sur une échelle : « Nier, ne pas tenir compte des problèmes transférentiels ; être dans le transfert, s'en arranger ; travailler avec le transfert ; ce serait la position du clinicien ; travailler sur le transfert ; c'est la position de la cure ».
- (25) Cette question s'articule avec la question éthique qui constitue un sujet de préoccupation chez les chercheurs cliniciens mais ce n'est pas le lieu ici de passer en revue les détails de cette articulation.
- (26) L'ouvrage de Van Der Maren (1996) se situe dans cette même optique pour ce qui concerne les questions de validation.
- (27) C. Blanchard-Laville explicite cela dans l'avant-propos de son ouvrage *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2001).

(28) A. Ciccone (1998, p. 106) évoquant des propos de D. Meltzer.

(29) Mentionnons que certains travaux guidés par une référence à la psychologie clinique prennent une tout autre position en utilisant des méthodologies comme les questionnaires et les tests qui nécessitent des traitements statistiques.

(30) Notons à ce sujet qu'il y a une sorte de double maturation temporelle, l'une concomitante au temps de la confrontation aux données recueillies, l'autre qui s'est amorcée avant même la confrontation au corpus et qui est toujours en évolution, qui est celle de l'assouplissement de l'instrument psychique du chercheur.

(31) On pourra utilement compléter certains éléments présentés dans ce premier volet, notamment autour des différentes conceptualisations de la notion d'inconscient ainsi que de la déclinaison de la démarche clinique dans diverses disciplines (psychiatrie, psychologie clinique, sociologie clinique, psychosociologie clinique, didactique des mathématiques), en consultant le travail de doctorat de Philippe Chaussecourte, *Observations cliniques en sciences de l'éducation*, soutenue en novembre 2003, à Paris 10-Nanterre.

(32) Il nous faut faire ici quelques remarques au niveau du recensement systématique des thèses cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. Notre premier soin a été de tenter de les recenser systématiquement en sciences de l'éducation, et ceci à partir de 1987, date de publication de la note de synthèse de J.-C. Filloux. Pour cela nous disposons comme points de départ du travail de J. Beillerot paru en janvier 1993 à l'université Paris 10-Nanterre et intitulé *Les thèses en sciences de l'éducation, bilan de vingt années d'une discipline, 1969-1989*, et du travail de J. Beillerot et F. Demori intitulé *Les thèses en sciences de l'éducation, de 1990 à 1994*, et daté de février-août 1997. Dans ces deux documents, un recensement systématique des titres des thèses est effectué et un lexique alphabétique est fourni *in extenso* ; ni le mot *clinique* ni le mot *psychanalyse* n'apparaissent dans aucun des titres de la période 1990-1994, tandis qu'apparaissent au cours de la période précédente les mots *psychanalyse* (trois occurrences) *psychanalytique* (deux occurrences) et *clinique(s)* (trois occurrences). Nous avons alors effectué une recherche systématique en utilisant des ressources électroniques : le Fichier central des thèses (disponible sur internet à l'adresse suivante : <http://fct.u-paris10.fr>, consulté le 18 mai 2005) et la base de données *DocThèses* dorénavant intégrée au catalogue du Système universitaire de documentation (disponible sur internet à l'adresse suivante : <http://www.sudoc.abes.fr>, consulté le 8 mai 2005). Et, pour ces sources, l'optique a été de croiser les mots du titre et les mots-clés comportant le mot clinique(s) pour les thèses soutenues en sciences de l'éducation depuis 1987. Le bilan s'est avéré extrêmement décevant : nous connaissions des thèses qui n'apparaissent dans aucune proposition des bases de données, tandis que des thèses n'étaient citées que dans l'une et pas dans l'autre. D'une certaine façon, le recensement électronique s'est avéré moins fiable que le recensement de 1969-1989 effectué à l'aide de fiches.

Enfinement, les titres des thèses mentionnés dans cette note auront été obtenus en croisant quatre sources d'information dont aucune n'est complète : 1°) le Fichier central des thèses, 2°) la base de données *DocThèses*, 3°) des informations obtenues lors du colloque *Actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation* réalisé à Nanterre en novembre 2003 et 4°) les informations recueillies lors de discussions avec des collègues, membres du CNU par exemple. On comprendra donc que, dans ces conditions, nous ne pouvons prétendre à une exhaustivité que seul un patient travail de recherche, dont ce serait le but unique, permettrait peut-être d'atteindre.

(33) Voir par exemple les critères définis dans le document de l'AECSE (2001) pour ce qui concerne la discipline « Sciences de l'éducation » et qui ne sont pas fondamentalement différents de ce qui est requis dans les disciplines connexes comme la sociologie, la psychologie, l'anthropologie, et toutes les disciplines pouvant prendre pour objets ceux du champ de l'éducation et de la formation.

(34) Un travail spécifique s'avèrerait nécessaire à ce jour, pour rassembler toutes les contributions des psychanalystes qui travaillent depuis Freud sur cette question de la pulsion de savoir, transformée en pulsion épistémophilique par M. Klein puis en lien de connaissance par W. R. Bion et peut-être en faculté d'émerveillement par D. Meltzer plus récemment, avec le cortège des conséquences que ces théorisations nous font appréhender sur le devenir et les avatars de la constitution du rapport au savoir chez un sujet. Comme on peut le constater dans cette note, l'équipe « Savoirs et rapport au savoir » de l'université Paris 10-Nanterre à la suite de J. Beillerot s'est attelée à cette tâche depuis son origine mais la réflexion demanderait à être actualisée à partir des plus récents apports psychanalytiques sur les premiers moments de la vie.

(35) Cf. le congrès réuni à propos des cent ans des *Trois essais sur la sexualité infantile* de Freud (janvier 2005), où l'on a pu constater que, même si certains pensent que la psychanalyse est quelque peu désuète face à la libération des mœurs et à l'évolution des comportements sexuels liée à la levée de la répression, il n'en est rien ; car ce qui est omis, ou plutôt dénié, c'est que la psychanalyse ne s'occupe pas de sexualité mais du sexuel, elle ne s'occupe pas des comportements sexuels manifestes mais de leur sens latent, de la signification inconsciente du psychosexuel et que la complexité de ce qu'on désigne par sexualité infantile est loin d'avoir livré tous ses secrets.

BIBLIOGRAPHIE *

- ABRAHAM A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Toulouse : Érès ; Issy-les-Moulineaux : EAP.
- ABRAHAM A. (1999). « L'identité professionnelle et ses enjeux ». In H. Caglar (dir.), *Être enseignant. Un métier impossible ? Hommage à Ada Abraham*. Paris : L'Harmattan, p. 111-121.
- ABRAHAM A. (1999). « Crise, antinomies et changement ». In H. Caglar (dir.), *Être enseignant. Un métier impossible ? Hommage à Ada Abraham*. Paris : L'Harmattan, p. 197-212.
- ABRAHAM A. [dir.] (1984). *L'enseignant est une personne*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- ACEVEDO M.-J. (2005). « Le dispositif d'expression collective des élèves : de la formation des enfants à la formation des formateurs ». *Connexions*, n° 82, p. 159-172.
- ASSOCIATION DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION (2001). *Les sciences de l'éducation : enjeux, finalités et défis*. Paris : AECSE ; INRP.
- AICHORN A. (1925/1973). *Jeunesse à l'abandon*. Toulouse : Privat.
- ALIN C. (1996). *Être formateur : quand dire c'est écouter*. Paris : L'Harmattan.
- ALVES C. & POJE-CRÉTIEN J. (2002). « Des outils pour concilier la logique du sujet et la logique des apprentissages. *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 17, p. 67-74.
- ALVES C. & POJE-CRÉTIEN J. (2004). « Transversalité de l'approche clinique ». *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 27, p. 15-22.
- AMSTUTZ C. ; BAUMGARTNER D. ; IMPÉRIAL M. ; CROISIER M. & PIQUILLOUD C. (1994). *L'investissement intellectuel des adolescents : recherche clinique*. Bern : P. Lang.
- ANSERMET F. & MAGISTRETTI P. (2004). *À chacun son cerveau*. Paris : O. Jacob.
- ARDOINO J. (1992). « Éditorial ». *Pratiques de formation*, n° 23, p. 5-11.
- ARDOINO J. (2000). *Les avatars de l'éducation, problématiques et notions en devenir*. Paris : PUF.
- ARVEILLER J.-P. (2002). *Pour une psychiatrie sociale*. Ramonville : Érès.
- ASSOUN P.-L. (1992). « La passion d'apprendre ou l'inconscient auto-didacte ». *Pratiques de formation*, n° 23, p. 61-70.
- ATIENZA J.-L. (2003). « L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères ». *Études de linguistique appliquée*, n° 131, p. 305-328.
- AUBERT N. (2004). *Le culte de l'urgence : la société malade du temps*. Paris : Flammarion.
- AUBERT N. [dir.] (2004). *L'individu hypermoderne*. Ramonville : Érès.
- AUMONT B. & MESNIER P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : PUF.
- AYMARD A. (2002). « Groupes ». In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville : Érès, p. 134-149.
- BAÏETTO M.-C. (1982). *Le désir d'enseigner*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- BAÏETTO M.-C. ; BARTHÉLÉMY A. & GADEAU L. (2003). *Pour une clinique de la relation éducative*. Paris : L'Harmattan.
- BAÏETTO M.-C. & GADEAU L. (2002). « Questions relatives à l'élaboration d'une position clinique dans le cadre de l'analyse des pratiques éducatives ». *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 39, p. 9-26.
- BAILLAUQUÈS S. (1993). *La première classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- BALINT M. (1957). *The Doctor, the Patient and the Illness*. London : Churchill Livingstone.
- BARUS-MICHEL J. (2002). « Clinique et sens ». In J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville : Érès, p. 313-323.
- BARUS-MICHEL J. ; GIUST-DESPRAIRIES F. & RIDEL L. (1996). *Crises : approche psychosociale clinique*. Paris : Desclée de Brouwer.
- BASSIS O. (1997). *Se construire dans le savoir : à l'école, en formation d'adulte*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- BAUDOIN N. (2003). *Pour une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*. Thèse de doctorat : psychologie, université Paris 13-Villetaneuse.

* La bibliographie a été mise en forme par Louis-Marie Bossard.

- BEILLEROT J. (1987). *Savoir et rapport au savoir : disposition intime et grammaire sociale*. Note de soutenance pour une thèse sur travaux en vue de l'obtention du doctorat d'État, université Paris 5-René Descartes.
- BEILLEROT J. (1988). *Voies et voix de la formation*. Paris : Éd. universitaires.
- BEILLEROT J. (1989). « Le rapport au savoir : une notion en formation ». In J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi, *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éd. universitaires, p. 165-202.
- BEILLEROT J. (1996). « Désir, désir de savoir, désir d'apprendre ». In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p. 51-74.
- BEILLEROT J. (1998). *L'Éducation en débats : la fin des certitudes*. Paris : L'Harmattan.
- BEILLEROT J. (2000). « Le rapport au savoir ». In N. Mosconi, J. Beillerot & C. Blanchard-Laville, *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p. 39-57.
- BEILLEROT J. (2000). « Savoirs et plaisirs ». In N. Mosconi, J. Beillerot & C. Blanchard-Laville, *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p. 303-317.
- BEILLEROT J. (2002). « Entretien avec C. Blanchard-Laville & D. Fablet ». *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 39, p. 103-106.
- BEILLEROT J. ; BLANCHARD-LAVILLE C. & MOSCONI N. (1988). « Rapport au savoir : éléments théoriques et illustrations cliniques ». *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 1-2, p. 59-70.
- BEILLEROT J. ; BOUILLET A. ; BLANCHARD-LAVILLE C. & MOSCONI N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éd. universitaires.
- BEILLEROT J. ; BLANCHARD-LAVILLE C. & MOSCONI N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- BENASAYAG M. & SCHMID G. (2003). *Les passions tristes : souffrance psychique et crise sociale*. Paris : La Découverte.
- BENSLAMA F. (1989). « La question du contre-transfert dans la recherche ». In C. Revault d'Allonnes, *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Bordas, p. 139-153.
- BERDOT P. & BLANCHARD-LAVILLE C. (1988). « Caractéristiques d'une approche des difficultés en mathématiques inspirée par la psychologie clinique psychanalytique : éléments de comparaison avec une approche inspirée de la conceptualisation didactique ». *Pratique des mots*, n° 62, p. 17-20.
- BERDOT P. & BLANCHARD-LAVILLE C. (1990). « Le psychopédagogue en mathématiques : enseignant et/ou thérapeute ». *Pratique des mots*, n° 71, p. 22-28.
- BERDOT P. & BLANCHARD-LAVILLE C. (1996). « Le rapport au savoir de l'enseignant(e) de mathématiques en situation didactique ». In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p. 337-357.
- BERDOT P. ; BLANCHARD-LAVILLE C. & CAMARA DOS SANTOS M. (1997). « La construction de l'espace psychique dans la classe ». In C. Blanchard-Laville (dir.), *Variations sur une leçon mathématiques : analyses d'une séquence : « l'écriture des grands nombres »*. Paris : L'Harmattan, p. 217-258.
- BERGÈS J. (2003). « En somme que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ? ». In J. Bergès, M. Bergès-Bouines & S. Calmettes-Jean, *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?* Ramonville : Érés, p. 241-245.
- BERTRAND M. (2003). *Trois défis pour la psychanalyse*. Paris : Dunod.
- BERTRAND M. (2004). « Questions épistémologiques ». *Revue française de psychanalyse*, tome LXVIII, n° 5, p. 1645-1650.
- BÉZILLE-LESQUOY H. (2003). *L'autodidacte*. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1990). « Le psychopédagogue en mathématiques : enseignant et/ou thérapeute ». *Pratique des mots*, n° 71, p. 22-28.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1991). « De quelques considérations épistémologiques à propos des méthodes de recherche en didactique des mathématiques ». *Interactions didactiques*, n° 11, p. 9-41.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1996). Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p. 17-49.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1997). « L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 17, n° 3, p. 151-176.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1998). « L'apport du groupe d'inspiration Balint aux enseignants et aux formateurs d'enseignants ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet, *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 27-55.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1999). « Présentation : recherches cliniques d'inspiration psychanalytique en éducation et formation ». *Revue française de pédagogie*, n° 127, p. 5-8.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1999). « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 127, p. 9-22.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2000). « De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 132, p. 55-66.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2003). « Commencer sa vie d'enseignant ou l'entrée dans le monde professionnel enseignant ». In G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question*. Montréal : Éd. nouvelles, p. 105-123.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2003). « Rapport au savoir et approche clinique des pratiques enseignantes ». In M. Caillot & S. Maury (dir.), *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Fabert, p. 145-167.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2004). « L'analyse clinique des pratiques professionnelles : un espace de transitionnalité ». *Éducation permanente*, n° 161, p. 16-30.
- BLANCHARD-LAVILLE C. [dir.] (1997). *Variations sur une leçon mathématiques : analyses d'une séquence : « l'écriture des grands nombres »*. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. [dir.] (2003). *Une séance de cours ordinaire : « Mélanie tiens passe au tableau... »*. Paris : L'Harmattan.

- BLANCHARD-LAVILLE C. ; CHEVALLARD Y. & SCHUBAUER-LEONI M.-L. (1996). *Regards croisés sur le didactique : un colloque épistolaire*. Grenoble : Éd. La Pensée sauvage.
- BLANCHARD-LAVILLE C. & NADOT S. (2001). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. & NADOT S. (2005). « Analyse de pratiques et professionnalisation : entre affect et représentation ». *Connexions*, n° 82, p. 119-142.
- BLANCHARD-LAVILLE C. & OBERTELLI P. (1989). « Rapport au savoir mathématique et médiation didactique : étude clinique d'une situation didactique ». In J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi, *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éd. universitaires, p. 17-46.
- BLANCHARD-LAVILLE C. & PESTRE G. (2001). « L'enseignant, ses élèves et le savoir. Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (coord.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 35-63.
- BLANCHARD-LAVILLE C. & SCHEIER D. (1992). « Histoire de Marion et des mathématiques ». *Pratiques de formation*, n° 23, p. 43-60.
- BLEGER J. (1987). « Le groupe comme institution et le groupe dans les institutions ». In R. Kaës (dir.), *L'institution et les institutions*. Paris : Dunod, p. 47-61.
- BLONDEAU S. (1996). Dispositifs d'analyse clinique de la conduite professionnelle. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (coord.), *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 65-85.
- BLONDEAU S. & PINEL J.-P. (2005). « Éditorial ». *Connexions*, n° 82, p. 7-8.
- BOIMARE S. (1999). *Des enfants qui ont peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- BOSSARD L.-M. (2001). « Soizic : une "adolescence professionnelle" interminable ? ». *Connexions*, n° 75, p. 69-83.
- BOSSARD L.-M. (2004). *De la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) du second degré. Approche clinique du passage*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 10-Nanterre.
- BOUCHER N. (1998). « Les marges d'autonomie psychique et affective d'enfants atteints d'une maladie neuromusculaire ». *Handicaps et inadaptations*, n° 77, p. 39-57.
- BOUCHER N. ; MÉDAN M. & TOROSSIAN V. (1994). *Vie réelle, vie imaginaire : les répercussions de la maladie sur l'enfant et sa famille*. Paris : CTNERHI.
- BOURDIEU P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Éd. du Seuil.
- BOURGUIGNON O. & BYDŁOWSKI M. (1995). *La recherche clinique en psychopathologie : perspectives critiques*. Paris : PUF.
- BRÉANT F. (1997). *Le passage à l'écriture. Transfert et sublimation dans la relation éducative*. Thèse de doctorat : psychologie, université Montpellier 3-Paul Valéry.
- BROUSSE M.-H. ; LABRID Y.-F. ; TERRISSE A. & SAURET M.-J. (1997). *Sport, psychanalyse et science*. Paris : PUF.
- BRUSSET B. (1994). « L'enfant, l'infantile et la causalité psychique ». *Revue française de psychanalyse*, t. LVIII, n° 3, p. 693-705.
- CAGLAR H. [dir.] (1999). *Être enseignant : un métier impossible ? Hommage à Ada Abraham*. Paris : L'Harmattan.
- CAGLAR H. [dir.] (1999). « Entretien avec Ada Abraham ». In H. Caglar, *Être enseignant : un métier impossible ? Hommage à Ada Abraham*. Paris : L'Harmattan, p. 17-27.
- CALMETTES-JEAN S. (2003). « Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ? » In J. Bergès, M. Bergès-Bounes & S. Calmettes-Jean, *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?* Ramonville : Éres, p. 9-14.
- CANGUILHEM G. (1968/1994). « Du singulier et de la singularité en épistémologie biologique ». In *Études d'histoire et de philosophie des sciences*. Paris : J. Vrin, p. 211-225.
- CAPDEVIELLE V. & HERMET I. (2002). « Images et représentations des usagers à l'école primaire : analyse lexicométrique des lois d'orientation du système universitaire français ». In C. Laterrasse, *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan, p. 119-143.
- CARNUS-COMBIS M.-F. (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Toulouse 3- Paul Sabatier.
- CASTORIADIS C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Éd. du Seuil.
- CASTORIADIS C. (1989). *Les carrefours du labyrinthe, IV : la montée de l'insignifiance*. Paris : Éd. du Seuil.
- CASTORIADIS-AULAGNIER P. (1974). « À propos de la réalité, savoir et certitude ». *Topique*, n° 13, p. 5-14.
- CHAMI J. (1998). « L'analyse des pratiques professionnelles et sa dimension formative ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (coord.), *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 65-90.
- CHAMPY P. & ETÉVÉ C. [éds] (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan.
- CHAPELIER J.-B. (2000). « Offrandes aux puissances obscures, l'enfant et le groupe à la période de latence ». *Revue de l'association des amis du centre Claude Bernard et de la Société de psychothérapie de groupe d'enfants et d'adolescents*, n° 11, p. 73-84.
- CHAUSSECOURTE P. (2000). « A Micro-Analysis of Video Images from Mathematics Lesson ». *International Journal of Applied Semiotics*, vol. 2, n° 1-2, p. 61-71 [Special Issue on Video and Semiotics].
- CHAUSSECOURTE P. (2003). *Observations cliniques en sciences de l'éducation : microanalyses et observations directes de pratiques d'enseignant(e)s de mathématiques*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 10-Nanterre.
- CHAUSSECOURTE P. & BLANCHARD-LAVILLE C. (2000). « Observations cliniques de pratiques enseignantes ». *Perspectives psy*, vol. 39, n° 5, p. 396-402.
- CHÉBAUX F. (1999). *Françoise Dolto et l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- CHILAND C. (1989). *L'enfant, la famille et l'école*. Paris : PUF.
- CICCONA A. (1998). *L'observation clinique*. Paris : Dunod.
- CIFALI M. (1982). *Freud pédagogue ? Psychanalyse et éducation*. Paris : Interéditions.
- CIFALI M. (1992). « La dignité d'un métier ». *Pratiques de formation*, n° 23, p. 15-22.
- CIFALI M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

- CIFALI M. (1996). « Démarche clinique, formation et écriture ». In M. Altet, E. Charlier, L. Paquay & P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Bœck, p. 120-135.
- CIFALI M. (1996). « Transmission de l'expérience, entre parole et écriture ». *Éducation permanente*, n° 127, p. 183-200.
- CIFALI M. (1999). « Clinique et écriture : un apport de la psychanalyse aux sciences de l'éducation ». *Raisons éducatives*, n° 1, p. 293-313.
- CIFALI M. (1999). « Entre psychanalyse et éducation : influence et responsabilité ». *Revue française de psychanalyse*, t. LXIII, n° 3, p. 973-982.
- CIFALI M. (2002). « Pédagogie et psychanalyse ». In A. de Mijolla (dir.), *Dictionnaire international de psychanalyse*. Paris : Calmann-Lévy, p. 1195-1196.
- CIFALI M. & GIUST-DESPEIRIES F. [éds] (2005). *De la clinique : engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Bœck.
- CIFALI M. & IMBERT F. (1998). *Freud et la pédagogie*. Paris : PUF.
- CIFALI M. & MOLL J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse, textes*. Paris : Dunod.
- CONDAMIN A. (1997). *Au risque d'être soi : crise professionnelle : des enseignants se racontent*. Sainte-Foy [Québec] : Éd. septembre.
- CORDIÉ A. (1993). *Les cancre n'existent pas, psychanalyses d'enfants en échec scolaire*. Paris : Éd. du Seuil.
- CORDIÉ A. (1998). *Malaise chez l'enseignant, l'éducation confrontée à la psychanalyse*. Paris : Éd. du Seuil.
- CROISY J.-P. (2000). *Des enseignants dans l'institution thérapeutique, étude des configurations de la relation pédagogique établie avec des adolescents psychotiques autour des objets mathématiques*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 5-René Descartes.
- CROISY J.-P. (2001). « Approche clinique de la fonction enseignante dans les institutions thérapeutiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 134, p. 35-46.
- DARSIGNY J. & COTÉ R.-L. (1999). « De la naissance du soi individuel à la formation du soi professionnel ». In H. Caglar (dir.), *Être enseignant : un métier impossible ? Hommage à Ada Abraham*. Paris : L'Harmattan, p. 79-100.
- De Landsheere G. (1972). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : A. Colin.
- DEJOURS C. (1998). *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Éd. du Seuil.
- DELAMARRE P. (2002). *Savoir, apprendre : du désir à la mise en acte ou comment des élèves de grande section de maternelle se mobilisent en classe*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 10-Nanterre.
- DEVELAY M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF.
- DEVEREUX G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- DIET E. (1989). « Le transfert dans le groupe-classe ». *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 12, p. 103-109.
- DIET E. (2001). « Paradoxalités dans la formation et souffrance de l'identité professionnelle ». *Connexions*, n° 75, p. 13-28.
- DOLTO F. (1986). *L'échec scolaire : essais sur l'éducation*. Paris : Ergo.
- DOREY R. (1988). *Le désir de savoir : nature et destins de la curiosité en psychanalyse*. Paris : Denoël.
- DORTIER J.-F. & RUANO-BORBOLAN J.-C. (1993). « Les défis des sciences humaines ». *Sciences Humaines*, n° 25, p. 16-21.
- EHRENBERG A. (1995). *L'individu incertain*. Paris : Calmann-Lévy.
- EHRENBERG A. (1998). *La fatigue d'être soi : dépression et société*. Paris : O. Jacob.
- EHRENBERG A. (2004). « Le sujet cérébral ». *Esprit*, n° 309, p. 130-155.
- ENRIQUEZ E. (1987). « Le travail de mort dans les institutions ». In R. Kaës, *L'institution et les institutions*. Paris : Dunod, p. 62-94.
- ENRIQUEZ E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris : PUF.
- ENRIQUEZ E. (1999). « Le groupe : lieu de l'oscillation entre repli identitaire et travail de l'interrogation ». *Revue française de psychanalyse*, tome LXIII, n° 3, p. 801-814.
- ESPINOSA G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris : PUF.
- EYMARD C. & VIAL M. [dir.] (1999). *En question : les cahiers d'Aix-en-Provence*, n° 23 (« La clinique : essai 1 : de la thérapie à la recherche »)
- EYMARD C. & VIAL M. [dir.] (2000). *En question : les cahiers d'Aix-en-Provence*, n° 29 (« La clinique : paroles de cliniciens autour du cahier 23 »)
- EYMARD C. & VIAL M. [dir.] (2000). *En question : les cahiers d'Aix-en-Provence*, n° 31 (« La clinique : essai 2 : une méthode pour la recherche en sciences de l'éducation »)
- FERENCZI S. (1908/1974). « Psychanalyse et pédagogie ». In S. Ferenczi, *La psychanalyse I*. Paris : Payot, p. 51-56.
- FERNANDEZ L. (1994/2001). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires : Paidós.
- FERRO A. (1997). *L'enfant et le psychanalyste : la question de la technique dans la psychanalyse des enfants*. Ramonville : Érès.
- FERRY G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris : L'Harmattan.
- FILLOUX J. (1974/1996). *Du contrat pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- FILLOUX J. (1989). « Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique ». *Revue française de pédagogie*, n° 87, p. 59-75.
- FILLOUX J. (1992). « La psychanalyse peut-elle contribuer à la formation des enseignants ? ». *Pratiques de formation*, n° 23, p. 25-29.
- FILLOUX J.-C. (1986). « Psychanalyse et éducation : repères ». *Études psychothérapeutiques*, n° 3, p. 163-169.
- FILLOUX J.-C. (1987). « Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique ». *Revue française de pédagogie*, n° 81, p. 69-102.
- FILLOUX J.-C. (2000). *Champ pédagogique et psychanalyse*. Paris : PUF.

- FLAGEY D. (2002). *Mal à penser, mal à être : troubles instrumentaux et pathologie narcissique*. Ramonville : Érès.
- FOUCAULT M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris : PUF.
- FREUD S. (1906/1971). « La création littéraire et le rêve éveillé ». In *Essais de psychanalyse appliquée*. Paris : Gallimard, p. 69-81.
- FREUD S. (1913/1984). « L'intérêt de la psychanalyse ». In *Résultats, idées, problèmes*. Paris : PUF, p. 212-213.
- FREUD S. (1914/1984). « Sur la psychologie du lycéen ». In *Résultats, idées, problèmes*. Paris : PUF, p. 227-231.
- FREUD S. (1915/1985). « L'inconscient ». In S. Freud, *Métopsychoanalyse*. Paris : Gallimard, p. 11-43.
- FREUD S. (1920/1987). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard.
- FREUD S. (1921/1983). « Psychologie des foules et analyse du moi ». In *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot, p. 117-217.
- FREUD S. (1923/1985). « Psychanalyse et théorie de la libido ». In *Résultats, idées, problèmes : 2*. Paris : PUF, p. 31-77.
- FREUD S. (1925/1992). « Préface à "jeunesse à l'abandon" ». In *Œuvres complètes : psychanalyse*. Paris : PUF, tome XVII, p. 159-163.
- FREUD S. (1933/1995). « Nouvelle suite de leçons d'introduction à la psychanalyse : XXXIV^e leçon : éclaircissements, applications, orientations ». In *Œuvres complètes : psychanalyse*. Paris : PUF, t. XIX, p. 220-241.
- FREUD S. (1950/1956). « Esquisse d'une psychologie scientifique ». In *La Naissance de la psychanalyse, lettres à Fliess, notes et plans (1887-1902)*. Paris : PUF, p. 307-396.
- FREUD S. (1963/1966). *Correspondance avec le pasteur Pfister 1909-1939*. Paris : Gallimard.
- FUMAT Y. ; VINCENS C. & ÉTIENNE R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- FUSTIER P. (1987). « L'infrastructure imaginaire des institutions : à propos de l'enfance inadaptée ». In R. Kaës, *L'institution et les institutions*. Paris : Dunod, p. 131-156.
- FUSTIER P. (2000). *Le lien d'accompagnement : entre don et contrat salarial*. Paris : Dunod.
- GADEAU L. (1995). « La lutte contre la dépendance psychique dans la relation de l'Élève au Maître », *Éducation permanente*, n° 125, p. 143-153.
- GADEAU L. (2004). « Temporalités, urgence et déterminants de la demande d'aide en milieu scolaire ordinaire ». *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 27, p. 125-134.
- GANTHERET F. (1969). « Le rapport au savoir ». *Partisans*, n° 50, p. 61-69.
- GAUCHET M. (2004). « Conclusion : vers une mutation anthropologique ? ». In N. Aubert (dir.), *L'individu hypermoderne*. Ramonville : Érès, p. 291-301.
- GAULEJAC V. de (1994). *La lutte des places : insertion et désinsertion*. Paris : Desclée de Brouwer.
- GAVARINI L. (2001). *La passion de l'enfant : filiation, procréation et éducation à l'aube du XXI^e siècle*. Paris : Denoël.
- GAVARINI L. (2001). *La passion de l'enfant*. Paris : Hachette.
- GAVARINI L. & PETITOT F. (1998). *La fabrique de l'enfant maltraité : un nouveau regard sur l'enfant et sa famille*. Ramonville : Érès.
- GEORGES M.-C. (2001). *L'activité maternelle : quels savoirs ? Quel rapport au savoir ?* Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 10-Nanterre.
- GIRARDON N. (1998). « Dossier neuro-sciences et psychanalyse », *Perspectives psy*, vol. 37, n° 2, p. 84-121.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (1989). *L'enfant rêvé : significations imaginaires d'une école nouvelle*. Paris : A. Colin.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (1995). « L'école républicaine : l'envers d'un mythe ». *Revue internationale de psychosociologie*, vol. II, n° 2, p. 83-92.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (1999). « L'imaginaire collectif ou la construction du monde dans les groupes institués ». *Revue française de psychanalyse*, tome LXIII, n° 3, p. 863-877.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2001). « L'imaginaire collectif ou la construction du monde dans les groupes institués ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet, *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*. Paris : L'Harmattan, p. 29-64.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2001). *Pour une psychologie sociale clinique : dynamiques et significations imaginaires*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, université de Paris 8-Saint Denis.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2002). « Crise ». In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville : Érès, p. 108-117.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2004). *Le désir de penser : construction d'un savoir clinique*. Paris : Téraèdre.
- GOLDSZTEIN-POUILLOUX S. (2003). *La difficulté de comprendre. Lecture psychanalytique d'une difficulté scolaire*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 8-Saint-Denis.
- GOLSE B. (1999). *Du corps à la pensée*. Paris : PUF.
- GOLSE B. (2003). « Contribution des nouvelles données scientifiques à la perspective psychanalytique ». *Psychiatrie de l'enfant*, vol. XLVI, n° 1, p. 5-28.
- GOUZE B. (dir.) (2004). *Analyse de pratiques professionnelles : rapport final de la recherche*. Reims : académie de Reims.
- GREEN A. (1979). « L'enfant-modèle ». In J. B. Pontalis, *L'enfant*. Paris : Gallimard, p. 41-71.
- GREEN A. (1998). « Éditorial ». *Perspectives psy*, vol. 37, n° 2, p. 81-83.
- GREEN A. (2002). « Démembrement du contre-transfert : ce que nous avons gagné et perdu à l'extension du contre-transfert ». In J.-J. Baranès & F. Sacco, *Inventer en psychanalyse, construire et interpréter*. Paris : Dunod, p. 131-161.
- GREEN A. (2003). *Le travail psychanalytique*. Paris : PUF.
- GUIGNARD F. (1996). *Au vif de l'infantile*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- GUILLAUMIN J. (2003). *La psychanalyse, un nouveau modèle pour la science ?* Le Bouscat : L'Esprit du temps.
- GUILLOTTE A. (1999). *Violence et éducation, incidents, incivilités et autorité dans le contexte scolaire*. Paris : PUF.
- HABERMAS J. (1983/1986). *Morale et communication : conscience morale et activité communicationnelle*. Paris : Éd. du Cerf.

- HATCHUEL F. (1997). *Élèves et enseignant(e)s engagé(e)s dans une pratique volontaire des mathématiques : rapport au savoir et processus identitaires: étude clinique d'une innovation*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 10-Nanterre.
- HATCHUEL F. (1999). « La construction du rapport au savoir chez les élèves : processus socio-psychiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 127, p. 37-47.
- HATCHUEL F. (2000). *Apprendre à aimer les mathématiques : conditions socio-institutionnelles et élaboration psychique dans les ateliers mathématiques*. Paris : PUF.
- HATCHUEL F. (2002). « Pour un véritable plaisir d'apprendre ». In N. Mosconi. & J.-P. Pourtois (dir.), *Indifférence, plaisir et souffrance en éducation et formation*. Paris : PUF, p. 73-84.
- HATCHUEL F. (2003). « Pour une anthropologie clinique de la rencontre pédagogique ». *Spirales*, n° 31, p. 91-104.
- HATCHUEL F. (2005). « Le groupe de parole d'apprenants et d'apprenantes : un espace de co-formation ? ». *Connexions*, n° 82, p. 143-157.
- HATCHUEL F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
- HÉRAUD L. (1999). « Psychanalyse de la relation enseignant-enseignés : répétition et résistances aux changements ». In H. Caglar (dir.), *Être enseignant : un métier impossible ? Hommage à Ada Abraham*. Paris : L'Harmattan, p. 101-108.
- HERMET I. (2000). *Engagement dans la recherche et rapport du sujet au savoir à l'université. Genèse des choix d'études des doctorants en histoire et en mathématiques*. Thèse de doctorat : psychologie, université Toulouse 2-Le Mirail.
- HOCHMANN J. & JEANNEROD M. (1991). *Esprit, où es-tu ? Psychanalyse et neurosciences*. Paris : O. Jacob.
- IMBERT F. (1992). « Groupe Balint et formation des pédagogues ». *Pratiques de formation*, n° 23, p. 95-109.
- IMBERT F. (1992). « Le paradigme psychanalytique ou déconstruire l'instruire ». *Pratiques de formation*, n° 23, p. 31-42.
- IMBERT F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique : un itinéraire en sciences de l'éducation*. Vigneux [Essonne] : Matrice.
- IMBERT F. (1995). « À propos de la démarche clinique, Les sciences de l'éducation : quel intérêt pour le praticien ? ». *Cahiers pédagogiques*, n° 334, p. 23-24.
- IMBERT F. (1996). « Le groupe Balint, un dispositif pour un "métier impossible" : enseigner ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (coord.), *L'Analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 135-156.
- IMBERT F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- IMBERT F. & le Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- IMBERT F. & le Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle (1996). *L'inconscient dans la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- IMBERT F. & le Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle (1998). *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- JEAMMET P. & FERRO A. (2000). *Quoi transmettre à nos enfants ?* Paris : Éd. du Seuil.
- JOBERT G. (2002). « Formation ». In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville : Érès, p. 353-359.
- JOBERT G. (2002). « La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale ». In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud, *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Bœck, p. 247-260.
- KAËS R. (1975). *Le groupe et l'inconscient: l'imaginaire groupal*. Paris: Dunod.
- KAËS R. (1976). *L'appareil psychique groupal: constructions du groupe*. Paris: Dunod.
- KAËS R. (1987). « Réalité psychique et souffrance dans les institutions ». In R. Kaës, *L'institution et les institutions*. Paris : Dunod, p. 1-46.
- KAËS R. (1993). « Le sujet de l'héritage ». In R. Kaës, H. Faimberg, M. Enriquez & J.-J. Baranes, *Transmission de la vie psychique entre générations*. Paris : Dunod, p. 1-15.
- KAËS R. (1996). « Souffrance et psychopathologie des liens institués ». In R. Kaës, *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*. Paris : Dunod, p. 1-47.
- KAËS R. (1997). « Les fondements de la vie psychique dans le lien social ». In *Crises : le sujet à l'épreuve du social. Actes du 14^e Forum professionnel des psychologues*. Revigny-sur-Ormain : Hommes et perspectives, p. 7-20.
- KAËS R. (1999). « Quelques reformulations métapsychologiques à partir de la pratique psychanalytique en situation de groupe ». *Revue française de psychanalyse*, tome LXIII, n° 3, p. 751-773.
- KAËS R. & ANZIEU D. (1979). *Crise, rupture et dépassement : analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*. Paris : Dunod
- KAËS R. et alii (1973). *Fantasmes et formation*. Paris : Dunod.
- KAËS R. et alii (1976). *Désir de former et formation du savoir*. Paris : Dunod.
- LACÔTE C. (1998). *L'inconscient*. Paris : Flammarion.
- LADJALI C. & STEINER G. (2003). *Éloge de la transmission*. Paris : A. Michel.
- LAFFITTE R. (1999). *Mémento de pédagogie institutionnelle : faire de la classe un milieu éducatif*. Vigneux [Essonne] : Matrice.
- LAGACHE D. (1958). « La psychanalyse et la structure de la personnalité ». *La psychanalyse*, vol. 3, p. 33-46.
- LAGAUSIE C. de (2003). « Au fil du texte... un fil d'Ariane ? Un dispositif d'analyse et d'écriture des pratiques ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet, *Écrire les pratiques professionnelles : dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. Paris : L'Harmattan, p. 79-110.
- LAJONQUIÈRE L. de (2000). *Infancia e Ilusión (Psico)-Pedagógica : Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires : Nueva Visión.
- LAJONQUIÈRE L. de (2002). « Du renoncement à l'éducation ». *Cahiers de l'infantile*, n° 1, p. 77-96.
- LANI-BAYLE M. (1996). *Généalogie des savoirs enseignants : à l'insu de l'école*. Paris : L'Harmattan.
- LANI-BAYLE M. (1999). *L'enfant et son histoire : vers une clinique narrative*. Ramonville : Érès.

- LATERRASSE C. (2002). *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan.
- LEBOVICI S. (1990). « De la formation des psychanalystes ». *Autrement*, n° 117, p. 224-227.
- LEBRUN J.-P. (1997). *Un monde sans limite : essai pour une clinique psychanalytique du social*. Ramonville : Érès.
- LEBRUN J.-P. (2001). *Les désarrois nouveaux du sujet*. Ramonville : Érès.
- LECHEVALIER B. (2001). « Inconscient et neurone », *Sciences et avenir*, n° 127, p. 24-29.
- LECHEVALIER Be. & LECHEVALIER Bi. (1998). *Le corps et le sens, dialogue entre une psychanalyste et un neurologue*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- LEGAULT M. & PARÉ A. (1995). « Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles ». *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 2, n° 1, p. 123-164.
- LÉVINE J. (2001). « Le cadre du S. au S. : sa symbolique, ses finalités face à des enfants en non-adhésion scolaire et en peu de droit d'exister ». *Connexions*, n° 75, p. 53-171.
- LÉVINE J. & DEVELAY M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires : de la désappartenance à la réappartenance*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- LÉVINE J. & MOLL J. [éds] (2000). *Je est un autre : pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- LÉVINE-NORDMANN P. (1996). « Groupe Balint et problématique du changement en entreprise ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (coord.), *L'Analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 181-195.
- LÉVY A. (1997). *Sciences cliniques et organisations*. Paris : PUF.
- LÉVY A. (2002). « Analyse des pratiques ». In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville : Érès, p. 302-312.
- LIBRATTI M. (2001). « Les enjeux cliniques de la maternelle : de la nécessité d'intégrer une dimension clinique dans la formation des enseignants ». *Connexions*, n° 75, p. 99-120.
- LOIZON D. (2004). *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Toulouse 3-Paul Sabatier.
- MALANDAIN C. (1989). *Scolarité et développement de la personnalité*. Rouen : Publications de l'université de Rouen.
- MANNONI M. (1979). *Éducation impossible*. Paris : Éd. du Seuil.
- MELMAN C. (2003). *L'homme sans gravité : jouir à tout prix*. Paris : Denoël.
- MENDEL G. (1993). « Les enseignants et le deuil interminable de l'autorité ». *Cahiers pédagogiques*, n° 319, p. 16-18.
- MENDEL G. (1998). *L'acte est une aventure : du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*. Paris : La Découverte.
- MENDEL G. (2002). *Une histoire de l'autorité : permanence et variations*. Paris : La Découverte.
- MIJOLLA A. de (dir.) (2001). *Évolution de la clinique psychanalytique*. Bordeaux : L'Esprit du temps.
- MIJOLLA S. de (2002). « Entretien ». *Le carnet psy*, n° 71, p. 27-33.
- MIJOLLA-MELLOR S. de (2002). *Le besoin de savoir : théories et mythes magico-sexuels dans l'enfance*. Paris : Dunod.
- MILLER-OLLA Y. (2000). *Malaise des instituteurs spécialisés en institution : une approche clinique des processus d'épuisement et de mise à distance*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 5-René Descartes.
- MISÈS R. (1990). *Les pathologies-limites de l'enfance*. Paris : PUF.
- MISÈS R. (2002). *Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : CTNERHI.
- MISSENARD A. (1982). *L'expérience Balint : histoire et actualité*. Paris : Dunod.
- MOLL J. (1989). *La pédagogie psychanalytique : origine et histoire*. Paris : Dunod.
- MOLL J. (1993). « Les enjeux de la relation ». In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Issy-les-Moulineaux : ESF, p. 165-178.
- MOLL J. (2002). « Les phénomènes de groupe et leur influence sur les apprentissages ». In A. Picquenot, *Il fait moins noir quand quelqu'un parle : éducation et psychanalyse aujourd'hui*. Dijon : CDRP de l'académie de Bourgogne, p. 105-116.
- MOREAU-RICAUD M. (2000). *Le renouveau de l'école de Budapest*. Ramonville : Érès.
- MORVAN J.-S. (1988). *Représentations des situations de handicap et d'inadaptation chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés en formation*. Paris : PUF.
- MORVAN J.-S. (1991). « Approche psychodynamique et psychopédagogique de l'adolescent en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ». In R. Feger (dir.), *Pédagogie et thérapie, convergence des chemins*. Québec : Presses de l'université du Québec, p. 139-150.
- MORVAN J.-S. (1995). « Éducation, psychologie clinique et recherche : quelles questions pour quels objets ? ». In C. Lelièvre et al., *Dialogues sur l'éducation*. Santiago de Chile : Pontificia universidad católica de Chile, p. 129-139.
- MORVAN J.-S. (2001). « Approche clinique de la notion d'intérêt dans le champ de l'éducation spécialisée ». *Revue française de pédagogie*, n° 134, p. 25-33.
- MORVAN J.-S. (2002). *Personnes handicapées et aides techniques, une approche psychologique*. Paris : CTNERHI.
- MOSCONI N. (1986). « De l'application de la psychanalyse à l'éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 75, p. 73-78.
- MOSCONI N. (1987). « La mixité dans l'enseignement industriel ou l'impossible reconnaissance de l'autre ». *Revue française de pédagogie*, n° 78, p. 31-42.
- MOSCONI N. (1990). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant*. Paris : PUF.
- MOSCONI N. (1994). *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- MOSCONI N. (1996). « Relation d'objet et rapport au savoir ». In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p. 75-99.

- MOSCONI N. (2000). « Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique ». In N. Mosconi, J. Beillerot & C. Blanchard-Laville, *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p. 59-115.
- MOSCONI N. (2003). *Recherche qualitative, recherches clinique. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Conférence au séminaire OPEN : Toulouse : janvier 2003. Disponible sur internet : <http://netx.u-paris10.fr/cref/Open/Mosconi-Toulouse.htm> (consulté le 22 mai 2005)
- MOSCONI N. ; BEILLEROT J. & BLANCHARD-LAVILLE C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- MOSCONI N. & POURTOIS J.-P. [dir.] (2002). *Indifférence, plaisir et souffrance en éducation et formation*. Paris : PUF.
- NATANSON J. (1986). « La psychanalyse comme éducation chez Freud ». *Études psychothérapeutiques*, n° 3, p. 171-172.
- NATANSON J. & NATANSON M. (2004). *Risquer la transmission ?* Paris : Desclée de Brouwer.
- NATANSON M. (1986). « La dimension psychanalytique dans un groupe de formation ». *Études psychothérapeutiques*, n° 3, p. 205-207.
- NATANSON M. (1989). *Réparation symbolique et alliance pédagogique*. Paris : Fleurus.
- NATANSON M. (1994). *Des lieux pour se plaindre : une écoute psychanalytique dans la formation*. Vigneux [Essonne] : Matrice.
- NATANSON M. (2002). « Il fait moins noir quand quelqu'un parle ». In A. Picquenot (coord.), *Il fait moins noir quand quelqu'un parle : éducation et psychanalyse aujourd'hui*. Dijon : CDRP de l'académie de Bourgogne, p. 55-62.
- NETTER G. (2004). *Approche clinique du trouble éprouvé par l'enseignant de l'école primaire confronté à l'échec d'un enfant adopté*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 5-René Descartes.
- NIMIER J. (1988). *Les modes de relation aux mathématiques : attitudes et représentations*. Paris : Klincksieck.
- NIMIER J. (1996). *La formation psychologique des enseignants*. Issy-les Moulineaux : ESF.
- NIMIER J. (1997). « Changer l'école, changer l'éducation. Interaction des personnes et des institutions ». In *Crises : le sujet à l'épreuve du social. Actes du 14^e Forum professionnel des psychologues*. Revigny-sur-Ormain : Hommes et perspectives, p. 103-118.
- NIMIER J. (2001). « Récit d'une expérience de formation clinique du personnel de l'Éducation nationale dans l'académie de Reims ». *Connexions*, n° 75, p. 121-140.
- ORTOLI F. & AMRAM M. (1990). *L'école avec Françoise Dolto, le rôle du désir dans l'éducation*. Paris : Hatier.
- PAIN J. (2002). « De l'entre-tous à l'entre-lieux, la vie analytique du CPE ». In A. Piquenot, *Il fait moins noir quand quelqu'un parle : éducation et psychanalyse aujourd'hui*. Dijon : CRDP de Bourgogne, p. 117-127.
- PARÉ A. (1993). « Transfert et contre-transfert en éducation ». *Intégration*, n° 17, p. 35-49
- PASSERON J.-C. (1986). « Les sciences sociales : unité et diversité ». In M. Guillaume (dir.), *L'état des sciences sociales*. Paris : La Découverte, p. 10-15.
- PECHBERTY B. (1988). « Les folies du système ». *Cahiers pédagogiques*, n° 268, p. 23-24.
- PECHBERTY B. (1995). *L'enfant et les psychanalystes : une mise à l'épreuve de la théorie freudienne*. Thèse de doctorat : psychologie, université Paris 13-Villetaneuse.
- PECHBERTY B. (1999). « Entre le soin et la formation : conflits identificateurs dans la relation pédagogique ». *Revue française de pédagogie*, n° 127, p. 23-35.
- PECHBERTY B. (2000). « De la formation à l'intervention : analyse des pratiques chez les enseignants du secondaire ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (coord.), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*. Paris : L'Harmattan, p. 163-187.
- PECHBERTY B. (2000). *L'infantile et la clinique de l'enfant*. Paris : Dunod.
- PECHBERTY B. (2002). « L'inconscient de l'établissement scolaire ». In A. Picquenot (coord.), *Il fait moins noir quand quelqu'un parle : éducation et psychanalyse*. Dijon : CDRP de l'académie de Bourgogne, p. 142-150.
- PECHBERTY B. (2003). « Apports actuels de la psychanalyse à l'éducation et l'enseignement : un éclairage fécond ». *Études de linguistique appliquée*, n° 131, p. 265-273.
- PECHBERTY B. (2003). « Enseignants du secondaire et élèves en difficulté : dynamiques psychiques et conflits identitaires ». *Nouvelle revue de l'AIS*, n° 41, p. 157-172.
- PECHBERTY B. (2003). « L'analyse des pratiques : une orientation psychanalytique ». *Cahiers pédagogiques*, n° 416, p. 18-20.
- PECHBERTY B. (2003). *La difficulté d'apprendre et d'enseigner entre soin et formation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, université Paris 10-Nanterre.
- PERRENOUD P. (1996). « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience ». In M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Bœck, p. 181-208.
- PERRON R. et al. (1994). *L'enfant en difficultés*. Toulouse : Privat.
- PEYRONIE H. (2002). « Les sciences de l'éducation, une discipline ? Logique institutionnelle et logique épistémologique : une relation dialectique ». In J.-F. Marcel (éd), *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline*. Paris : L'Harmattan, p. 177-196.
- PFISTER O. (1913). *Die psychanalytische Methode*. Leipzig : J. Klinkardt.
- PICQUENOT A. [dir.] (2002). *Il fait moins noir quand quelqu'un parle : éducation et psychanalyse aujourd'hui*. Dijon : CRDP de l'académie de Bourgogne.
- PLANTARD P. (1992). *Approche clinique de l'informatique*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 10-Nanterre.
- PLANTEVIN-YANNI E. (2000). *L'instant d'apprendre*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Lyon 2-Louis Lumière.
- PLANTEVIN-YANNI E. (2001). *Comprendre et aider les élèves en échec, l'instant d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- POCHET C. & OURY F. (1986). « L'année dernière j'étais mort... », signé Miloud. Vigneux [Essonne] : Matrice.

- POMMIER G. (2004). *Comment les neurosciences démontrent la psychanalyse*. Paris : Flammarion.
- POULETTE C. (2000). « Posture autobiographique et rapport au savoir. Aperçu méthodologique et critique à propos de la position de Jean-Paul Sartre ». In N. Mosconi, J. Beillerot & C. Blanchard-Laville, *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p. 261-302.
- POULETTE C. (2000). *Sartre ou les aventures du sujet : essai sur les paradoxes de l'identité dans l'œuvre philosophique du premier Sartre*. Paris : L'Harmattan.
- POURTOIS J.-P. & DESMET H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : P. Mardaga.
- PUJADE-RENAUD C. (1983). *Le corps de l'élève dans la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- PUJADE-RENAUD C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- RACAMIER P.-C. (1992). *Le génie des origines, psychanalyse et psychoses*. Paris : Payot.
- RANJARD P. (1984). *Les enseignants persécutés*. Paris : R. Jauzé.
- RANJARD P. (1997). *L'individualisme, un suicide culturel*. Paris : L'Harmattan.
- REVAULT D'ALLONNES C. (1989). « L'étude de cas : de l'illustration à la conviction ». In C. Revault d'Allonnes, *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Bordas, p. 67-86.
- REVAULT D'ALLONNES C. (1998). « L'étude de cas : problèmes déontologiques et éthiques au cœur d'une méthode ». *Psychologie clinique*, vol. 5, p. 51-62.
- RINAUDO J.-L. (2001). *Le rapport à l'informatique des enseignants de l'école primaire*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 10-Nanterre.
- RINAUDO J.-L. (2002). *Des souris et des maîtres : rapport à l'informatique des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- ROCHEX J.-Y. (1989). « Savoir et rapport au savoir : activités d'apprentissage et processus identificatoires ». *Société française*, n° 33, p. 34-43.
- ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.
- ROCHEX J.-Y. (2000). *Expérience scolaire et procès de subjectivation : l'élève et ses milieux*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, université Paris 8-Saint-Denis.
- ROCHEX J.-Y. (2004). « La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques ». *Pratiques psychologiques*, vol. 10, n° 2, p. 93-106.
- ROGERS C. R. (2003). *Autobiographie suivi de Lectures plurielles : commentaires du collectif « Savoirs et rapport au savoir »*. Paris : L'Harmattan.
- ROQUEFORT G. (2001). « La mort programmée du professeur ». *Connexions*, n° 75, p. 53-67.
- ROUCHY J.-C. (1999). « Analyse de l'institution et changement ». *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 32, p. 23-38.
- ROUCHY J.-C. & SOULA-DESROCHE M. (2004). *Institution et changement : processus psychique et organisation*. Ramonville : Érès.
- RUEFF-ESCOUBÈS C. (1997). *La démocratie dans l'école*. Paris : Syros.
- SIETY A. (2001). *Mathématiques, ma chère terreur*. Paris : Calmann-Lévy.
- SIMON M.-A. (1999). *Enseigner aux élèves à la pensée troublée*. Ramonville : Érès.
- SIROTA A. (2001). « Approche clinique du social et recherche-action ». *Revue internationale de psychosociologie*, 16-17, p. 61-78.
- SIROTA A. (2003). *Figures de la perversion sociale*. Paris : Ed. EDK.
- SOULA-DESROCHE M. (1996). « L'identité professionnelle en travail : l'analyse de situation dans la formation des praticiens ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet, *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 233-243.
- SOUTO DE ASCH M. (2000). « Un dispositif de recherche-formation des enseignants en service – DIAMCLE ». In 5^e Biennale de l'Éducation et de la formation (Paris, 12-15 avril 2000), *Livre des résumés*. Antony : APRIEF, p. 382-383.
- SOUTO M. (2000). *La formaciones grupales en la escuela*. Buenos-Aires : Paidós Educador.
- SQUIRE L. R. & KANDEL E. (1999). *Memory : from Mind to Molecules*. New-York : Scientific American Library.
- STRAUSS-RAFY C. (2002). *Approche clinique du passage à l'écriture et de son accompagnement*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université de Genève.
- STRAUSS-RAFFY C. (2004). *Le saisissement de l'écriture*. Paris : L'Harmattan.
- TERRISSE A. (1999). « La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage : le point de vue de la clinique ». *Carrefour de l'éducation*, n° 7, p. 62-87.
- TERRISSE A. (2002). *Études des pratiques effectives, l'approche des didactiques*. Grenoble : Éd. La pensée sauvage.
- THOURET D. et al. (1997). *L'école à la rencontre d'enfants difficiles : des enseignants travaillent avec un psychanalyste*. Lyon : AGSAS.
- THOUROUDE L. (2003). « Interactions sociales dans trois classes d'intégration scolaire ». *Carrefours de l'éducation*, n° 16, p. 72-86.
- VALLET P. (2003). *Désir d'emprise et éthique de la formation*. Paris : L'Harmattan.
- VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'université de Montréal ; Bruxelles : De Boeck.
- VASQUEZ A. & OURY F. (1969/1998). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Vigneux [Essonne] : Matrice.
- VASQUEZ A. & OURY F. (1971/2000). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Vigneux [Essonne] : Matrice.
- VIDAL J.-P. (2001). « Penser le groupe : une difficulté à surmonter dans la formation des enseignants ». *Connexions*, n° 75, p. 29-51.
- WAWRZYNIAK M. & LASSARRE D. (1999). « Stress et violence : personnel de l'Éducation Nationale en souffrance ». *Perspectives psy*, vol. 38, n° 4, p. 272-281.
- WEYL-KAILEY L. (1985). *Victoire sur les maths : comprendre les causes de l'échec scolaire et réhabiliter les nuls en maths*. Paris : R. Laffont.

WIDLÖCHER D. (1996). *Les nouvelles cartes de la psychanalyse*. Paris : O. Jacob.

WIDLÖCHER D. (2001). « Que sont devenues les voies de la psychanalyse : l'évolution des pratiques en France ». In A. de Mijolla (dir.), *Évolution de la clinique psychanalytique*. Bordeaux : L'esprit du temps, p. 41-57.

YELNIK C. (2002). « Les stages d'établissement dans une perspective psychosociologique et clinique ». *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 39, p. 87-101.

YELNIK C. (2003). *Discours de professeurs sur le groupe, une approche clinique du rapport au groupe*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 10-Nanterre.