Le pari de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation

Claudine Blanchard-Laville

▶ **To cite this version:**

Claudine Blanchard-Laville. Le pari de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Béatrice Mabilon-Bonfils; Christine Delory-Momberger. À quoi servent les sciences de l'éducation ?, ESF Sciences Humaines, pp.95-105, 2019, 978-2-7101-3735-1. hal-03601810

HAL Id: hal-03601810
https://hal.science/hal-03601810

Submitted on 8 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Chapitre de l'ouvrage *À quoi servent les sciences de l'éducation ?*
dirigé par Béatrice Mabilon-Bonfils et Christine Delory-Momberger, publié chez ESF
en 2019, pp. 95-105

Le pari de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation

Claudine Blanchard-Laville

Professeure émérite en sciences de l'éducation, équipe de recherche *Savoir, Rapport au savoir et Processus de transmission*, CREF EA 1589, université Paris Nanterre

(www.claudineblanchardlaville.com)

Le pari de la clinique d'orientation psychanalytique, c'est celui que j'ai tenté au sein de la discipline sciences de l'éducation depuis les années 2000, en contribuant à fédérer des enseignants-chercheurs et des praticiens au sein d'un réseau structuré aujourd'hui par une revue de recherche qualifiante, indépendante des différentes équipes de recherche d'appartenance des membres du réseau, la revue électronique *Cliopsy*[1], ainsi que par des colloques ou congrès internationaux dont le dernier vient de se tenir à l'université Paris Descartes en mai 2017[2].

Pour ma part, c'est en 1968, lors de mon arrivée à l'université de Nanterre, que j'ai choisi d'effectuer une formation seconde (ma formation initiale ayant eu lieu en mathématiques) dans le département qui venait de se créer, celui des sciences de l'éducation, tout en poursuivant mon exercice d'enseignant-chercheur en mathématiques dans cette même université. Plus tard, après une première carrière réalisée en mathématiques de 1963 à 1991, et suite à un passage de quelques années par la didactique des mathématiques pour ce qui concerne mes activités de recherche, c'est la soutenance en 1991 d'une Habilitation à

[1] La revue est en accès libre à l'adresse suivante : www.revuecliopsy.fr.

[2] Il est possible de consulter le programme de ce congrès sur le site cliopsy.com ainsi que les enregistrements-vidéos des tables rondes qui le constituaient.

diriger des recherches dans la discipline sciences de l'éducation[3] qui m'a ouvert les portes d'une carrière de professeure jusqu'à l'obtention de l'éméritat en 2010.

Je tiens à dire que c'est grâce au long compagnonnage avec notre collègue Jacky Beillerot[4], aujourd'hui disparu, que j'ai pu acquérir une haute opinion de la discipline sciences de l'éducation, car il m'en a fait percevoir les enjeux importants et les possibles ouvertures. C'est à lui que je dois d'avoir bénéficié, dans l'équipe de recherche qu'il a créée autour de lui pour travailler sur la notion de rapport au savoir, d'un lieu où ma vision des phénomènes didactiques liée à ce que m'a apporté l'éclairage psychanalytique a pu se déployer, encouragée aussi bien par son regard intéressé et bienveillant que par celui de ma collègue Nicole Mosconi qui nous avait alors rejoints. C'est dans le terreau de cette petite équipe[5], dans la suite du travail effectué dans ce département par nos prédécesseurs Gilles Ferry, Jean-Claude Filloux et Jacques Natanson, que s'est forgée ma conception de la clinique d'orientation psychanalytique[6]. Une conception dont je rends compte dans un article publié en 2007 dans la revue *Chemins de formation* ainsi que dans son équivalent paru en portugais à Sao Paulo dans la revue Estilos Da Clinica. Ce dernier est d'ailleurs intitulé « Plaidoyer pour une clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation ». Mon attitude et mes convictions ne se sont pas vraiment modifiées mais plutôt affermies depuis 2003, date de la première rencontre à l'université Paris Nanterre des personnes qui ont constitué plus tard le réseau Cliopsy. C'est en 2005 dans la Note de synthèse parue dans la *Revue Française de Pédagogie* intitulée « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation » que les questions épistémologiques ont été formalisées au cours d'un travail collectif rassemblant quatre enseignants-chercheurs, Philippe Chaussecourte, Françoise Hatchuel, Bernard Pechberty et moi-même.

Cette approche n'est pas qu'une simple méthodologie de recherche ; il s'agit d'une démarche de connaissance à part entière dans la perspective instaurée par le travail de Claude Revault d'Allonnes, telle qu'elle nous l'a transmise par le livre qu'elle a dirigé en

[3] On peut consulter mon site à l'adresse suivante : www.claudineblanchardlaville.com où figure la note de synthèse écrite à l'occasion de cette soutenance d'Habilitation à diriger des recherches.

[4] Pour connaître les travaux de Jacky Beillerot on peut consulter le dossier que la revue *Cliopsy* lui consacre dans son numéro 12 de l'année 2014 avec, notamment, la re-publication de son article « Désir, désir de savoir, désir d'apprendre » ainsi que le livre de travaux inédits que Nicole Mosconi a publiés chez l'Harmattan en 2017 dans la collection Savoir et Formation.

[5] L'un des ouvrages significatifs du travail de cette équipe de recherche s'intitule *Pour une clinique du rapport au savoir*.

[6] On peut consulter le chapitre « Rapport au savoir et approche clinique des pratiques enseignantes » que j'ai proposé dans l'ouvrage dirigé par S. Maury et M. Caillot, chez Fabert, pour lire un récit d'une partie de cette histoire.

1989 chez Dunod intitulé *La démarche clinique en Sciences Humaines*. En effet, c'est à cette auteure que l'on doit d'être passé d'une branche de la psychologie, la psychologie clinique, à ce qu'elle a nommé la démarche clinique, c'est-à-dire d'être passé d'une discipline constituée, avec ses méthodes, son corps de connaissances, son champ d'interventions et de pratiques, à un mode de connaissance adaptable à un champ de pratiques et de recherches différent.

Il nous faut remarquer que la seule référence au vocable de *clinique* ne suffit pas à définir le type d'approche clinique dont il est question. Car, sans un qualificatif pour la spécifier, comme je l'indiquais dès 1999 dans un article de la *Revue Française de Pédagogie* intitulé « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique. Enjeux théoriques et méthodologiques », on ne peut savoir quel type de regard est porté sur les sujets auprès desquels on se penche ou quel type d'écoute on leur accorde, autrement dit n'est pas indiqué le point de vue théorique selon lequel on considère ce sujet. Car des facettes du sujet, il y en a autant que de regards théoriques : on peut considérer un sujet cognitif ou encore un sujet didactique, un sujet psychologique etc. Associés à ces différentes parts du sujet, plusieurs types de cliniques sont possibles : on peut imaginer par exemple une clinique rogérienne qui s'occuperait du sujet psychologique vu au travers du prisme des théories de Carl Rogers, ou une clinique piagétienne, avant tout préoccupée des mécanismes cognitifs d'un sujet en développement lors de certains apprentissages.

Lorsque nous spécifions qu'il s'agit d'une « clinique d'orientation psychanalytique », c'est pour signifier que le sujet que nous considérons, que ce soit dans une démarche de recherche ou dans une démarche d'accompagnement, est un sujet aux prises avec son psychisme inconscient au sens de Sigmund Freud, c'est-à-dire au sens de la psychanalyse. Ainsi, ce courant de travail prend en compte en priorité l'hypothèse de l'inconscient au sens freudien chez les sujets dont il s'occupe lorsqu'il évoque les notions de subjectivité et de réflexivité ; c'est un courant de travaux qui se situe dans une filiation au courant Psychanalyse et éducation dont l'origine remonte à l'époque de Freud, comme Philippe Chaussecourte le décrit en détails dans sa note pour l'Habilitation à diriger des recherches soutenue en 2009 à l'université Paris Nanterre et intitulée *Approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Réflexions d'après-coup*.

Dans cette perspective que je partage avec les chercheurs du réseau Cliopsy, le sujet, c'est celui qui est agi par son inconscient, celui qui a un appareil psychique que S. Freud a décrit en termes d'instances en conflit, un sujet avec sa charge pulsionnelle et ses fantasmes,

aux prises avec une réalité psychique[7] régie par des mécanismes propres, ceux mêmes qu'étudie la psychanalyse. Nous devons insister ici sur le fait que cette forme de connaissance est aujourd'hui largement détachée de l'influence médicale et donc d'une perspective pathologisante, même si la confusion demeure dans nombre d'esprits induisant malheureusement encore trop de malentendus. La démarche clinique est centrée sur un ou des sujets en situation et en interaction, avec l'objectif premier de comprendre leur fonctionnement psychique dans leur singularité irréductible.

Le chercheur clinicien travaille pour cela dans et sur la relation que lui-même instaure avec le ou les sujets qu'il considère pour sa recherche ou qu'il accompagne, dans un décalage et une distance rendus opératoires par le biais des dispositifs[8] qu'il met en place. Ainsi, l'une des spécificités de cette approche réside dans l'analyse du positionnement du chercheur clinicien, c'est-à-dire dans le réglage de la distance entre le sujet-chercheur et le sujet-objet observé, comme l'avait si bien identifié déjà C. Revault d'Allonnes. Cette interaction permanente avec laquelle il doit compter crée une tension qu'un chercheur expérimentaliste fait en sorte d'évacuer, alors que le chercheur clinicien s'emploie à la soutenir. Ce qui caractérise ce dernier, au-delà de la recherche de compréhension des processus psychiques inconscients, c'est ce fait qu'il ne peut s'abstraire de la relation aux sujets qu'il étudie et qu'il considère que cette relation fait elle-même partie de la recherche.

En cela, nos travaux se distinguent assez nettement des travaux de nos « cousins » travaillant dans le champ de la psychologie clinique ou de la clinique psychopathologique. C'est ce que j'ai montré dans le texte proposé au colloque de Caen pour les 40 ans des sciences de l'éducation et intitulé « Du côté des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation »[9]. Je propose l'hypothèse que, si, dans un premier temps, nous pâtissons du fait que la discipline sciences de l'éducation n'est pas traitée au plan universitaire avec une égale dignité par rapport aux autres disciplines de sciences humaines, en fin de compte, dans un deuxième temps, nous trouvons un important bénéfice dans notre appartenance aux sciences de l'éducation : le bénéfice d'une beaucoup plus grande liberté pour inventer, à la fois sur un plan méthodologique et sur un plan théorique, que si nous avions été assujettis aux contraintes, normes, habitudes,

[7] Pour approcher cette notion complexe que constitue la réalité psychique, on peut consulter l'ouvrage dirigé par Martin Reca en 2017 intitulé *La réalité psychique dans la pratique psychanalytique*.

[8] Sur la question des dispositifs, on lira avec intérêt la note pour l'Habilitation à diriger des recherches de Patrick Geffard intitulée *Dispositifs institutionnalisés pour la recherche et la formation. Approche clinique d'orientation psychanalytique* et soutenue à Paris 8 en 2017 ainsi que son ouvrage publié en 2018 chez l'Harmattan *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle*.

[9] Publié dans l'ouvrage dirigé par Alain Vergnioux : *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives* (p. 153-162). Caen : Presses Universitaires.

jurisprudences instaurées par la discipline psychologie à laquelle appartient la psychologie clinique. Ainsi, avec le recul du temps, ce que nous aurions pu considérer comme un handicap, à savoir une moins grande considération et quelquefois une absence de reconnaissance de nos travaux, a été compensé par l'avantage d'une grande marge de manœuvre. Au fond, notre courant est issu du courant Pédagogie et psychanalyse[10], qui, comme nous le rappelons dans la Note de synthèse citée plus haut, nous fait remonter jusqu'à Freud et Ferenczi sans passer par la psychologie qui, elle, comme on le sait, a opéré une « *difficile rencontre* » avec la psychanalyse, pour ne pas dire « *impossible* » selon les termes de Annick Ohayon (2009).

Nos convictions actuelles s'appuient à la fois sur les résultats des recherches que nous avons menées et qui ont été publiées pour la plupart ainsi que sur les expériences cliniques accumulées dans la pratique d'accompagnement de nombre de professionnels des métiers du lien, tels que des enseignants, des formateurs d'enseignants, des travailleurs sociaux et des cadres de santé souvent formateurs eux-mêmes dans leur domaine. En effet, l'approche clinique présente un double versant : une dimension formative qui permet un apport décisif dans l'accompagnement des professionnels de la relation en termes d'analyse de leur pratique et une dimension de méthode de recherche.

Sur le plan de la recherche, nombre d'interrogations épistémologiques se posent avec cette approche et ont été travaillées au fil du temps. Un certain état des réponses à ces questions est apporté par la note de synthèse de 2005 et exigerait aujourd'hui que nous écrivions une nouvelle note de synthèse pour rendre compte des évolutions de nos réponses avec l'élargissement du réseau. L'une des premières questions porte sur la nature du lien à la psychanalyse des chercheurs de ce courant, à savoir de la nature de leur lien aux théories psychanalytiques, aux concepts issus de ces théorisations ainsi qu'à l'expérience du travail psychique voire du travail princeps dans la cure psychanalytique. Il importe de comprendre selon quelles modalités s'effectuent ces liens : vont-ils s'établir sur le mode de l'application de concepts ou de méthodes psychanalytiques transportées sans crier gare d'un champ à l'autre ? Ou plutôt s'agit-il d'être inspirés ou orientés par un certain type de méthode ou d'analyse ? Ou encore peut-on parler de transposition des concepts, des méthodes et des théories d'une discipline à une autre ? Ou s'agit-il même de créations théoriques originales et spécifiques au nouveau champ orientées par la psychanalyse ?

[10] Je dois cette prise de conscience aux échanges avec mon collègue Philippe Chaussecourte qui a attiré mon attention sur ce point, ce dont je le remercie vivement.

Une question s'ensuit immédiatement : si ce ne sont pas des psychanalystes en tant que tels qui réalisent ces recherches, d'où les chercheurs du champ de l'éducation et la formation tirent-ils leur légitimité à établir ces liens ? Faudrait-il que ces chercheurs soient par ailleurs reconnus comme psychanalystes pour être reconnus comme légitimes à penser et à analyser l'action des professionnels de leur champ selon un éclairage psychanalytique ? Doivent-ils avoir fait nécessairement l'expérience personnelle de la cure analytique ou peut-on penser que d'autres formes de travail psychique sur un registre psychanalytique sont envisageables, par exemple un travail psychique groupal ? Nous estimons que les chercheurs de notre champ, souvent praticiens ou ex-praticiens de l'éducation eux-mêmes, sont légitimes à faire usage de la psychanalyse dans leurs recherches en tant que corpus théorique lié à une praxis, dès lors qu'ils-elles s'engagent à acquérir une certaine expérience du travail psychique, sans pour autant être labellisés comme psychologues cliniciens et/ou comme psychanalystes. De plus, ne se situant pas dans le dispositif de la situation analytique classique, les chercheurs cliniciens en sciences de l'éducation sont-ils en droit de faire usage d'une « lecture psychanalytique » ? Notamment à propos de discours tirés d'entretiens cliniques de recherche par exemple, ou encore de discours d'enseignants recueillis en situation didactique ou encore à propos de comptes rendus d'observations ? Quelle est alors la pertinence de ce type de lecture interprétative ? Sur ce registre, qu'en est-il des discours des acteurs interrogés ou observés ? Parlerons-nous de co-construction de sens avec les praticiens ou d'hypothèses interprétatives énoncées par les chercheurs ?

Ces nouvelles questions entraînent à leur tour des questions d'ordre éthique quant aux modes de coopération avec les professionnels observés et quant au mode de restitution des résultats de la recherche adéquats à cette approche. Par exemple, lorsque des professionnels ont consenti à répondre à des entretiens ou à être observés, sur demande du chercheur, ont-ils une demande à leur tour et de quel ordre ? Sommes-nous nécessairement conduits à des recherches de type intervention ou nécessitant un accompagnement des acteurs-sujets de l'investigation ? On peut trouver certaines modalités de réponse dans l'entretien que Laurence Gavarini a réalisé en 2006 à propos des recherches que Philippe Chaussecourte et moi-même avons menées sur les pratiques enseignantes.

Comment, pour en revenir à la question cruciale de la relation du chercheur aux sujets étudiés, lorsqu'il s'agit de s'attacher à la découverte de certaines organisations psychiques à l'œuvre chez des sujets professionnels dont on tente de comprendre les actes et les décisions en situation professionnelle, est-on conduit à prendre en compte la subjectivité du chercheur

jusqu'à aboutir à ce que sa dynamique psychique propre en interaction avec le processus et le dispositif de recherche devienne partie intégrante du processus ? Comment mettre en œuvre effectivement cet outil que constitue pour certains d'entre nous le contre-transfert du chercheur pour la production des résultats ? Faut-il, et peut-on, rendre compte dans l'écriture, au moment de la restitution des résultats de recherche, des élaborations psychiques dites contre-transférentielles qui ont été nécessaires au chercheur au cours du processus de recherche et qui ont été souvent les sources les plus significatives de ses découvertes ?

Aujourd'hui, nombre des recherches publiées, à la suite de la quarantaine de thèses ou d'Habilitations à diriger des recherches soutenues dans ce champ, ont avancé sur ce questionnement, en montrant différentes manières de traiter ces questions et en s'efforçant en particulier de distinguer les notions d'implication et de contre-transfert du chercheur, prenant la suite des interrogations d'autres chercheurs comme Jacques Ardoino et surtout Georges Devereux. On peut ainsi consulter le dossier intitulé « Variations sur le contre-transfert » publié dans le n° 17 de la revue *Cliopsy*, en 2017, et notamment, les articles de Claudine Blanchard-Laville, Philippe Chaussecourte et Laurence Gavarini dans ce dossier.

Une autre question se pose aussi : sachant que ce mode d'approche s'attache à étudier en profondeur un petit nombre de situations et ne s'appuie pas sur une recherche en extension, comment passer de l'identification et de la reconnaissance de mécanismes et d'organisations psychiques singulières à une certaine forme de généralisation des résultats ? Généralisation qui ne sera pas issue de l'observation de régularités sur un grand nombre de situations étudiées mais plutôt issue de la découverte de ce qu'il y a de plus singulier dans la situation observée. Enfin, quels modes de validation faut-il envisager pour ce type de travaux, eu égard à la spécificité de cette approche ? Comment repenser les critères habituels de validation à l'épreuve de ce mode de recherche ? Sur quels étayages les chercheurs cliniciens prennent-ils appui pour publier leurs résultats ?

C'est à ce niveau que la question de l'écriture des résultats de ces recherches entre en jeu, au niveau de la recherche aussi bien que pour l'écriture des expériences issues des dispositifs cliniques que nous mettons en œuvre. Pour ma part, en 2018, c'est-à-dire aujourd'hui comme en 2013, lorsque j'ai proposé à l'AREF de Montpellier un texte à ce propos[11] et comme en 1991, lorsque j'écrivais ma note d'Habilitation à diriger des

[11] Symposium AREF 2013 présenté par Bernard Pechberty : « Réflexions épistémologiques actuelles à propos des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation ».

recherches, j'estime que l'écriture prend une place prépondérante dans le processus de validation des résultats. 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 qui se déroulent à l'insu 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. Se pose alors de manière vive la question de la formation des jeunes chercheurs. Il s'agit en effet de ne pas renoncer à une manière argumentative tout en respectant le fait qu'il nous est impossible d'aller vers ce qu'on appelle classiquement l'administration de la preuve et le type de généralisation proposés classiquement. Nous nous situons ainsi plutôt du côté d'une éthique de la conviction, en évitant d'un autre côté ce qui serait de l'ordre de la violence de l'interprétation ou de la « *violence du sens imposé* » comme l'écrivait C. Revault d'Allonnes (1998).

C'est ainsi que dans l'accompagnement des apprentis-chercheurs, j'ai été, pour ma part, conduite à insister sur cette question de l'écriture et à réfléchir toujours plus avant aux conditions dans lesquelles ce processus d'écriture se trouve favorisé, c'est-à-dire autorisé, soutenu et développé. Pour le symposium du REF de Sherbrooke en 2009[12], j'ai formalisé davantage ce point, en montrant quelles sortes de « soins psychiques » sont à développer pour mener à bien ce type d'accompagnement (Blanchard-Laville, 2010) ; et nous venons de revisiter cette question avec Philippe Chaussecourte à propos du dispositif d'accompagnement des doctorants que nous avons co-animé pendant les huit dernières années (Mancovsky, 2018). La question de l'écriture préoccupe nombre de nos collègues du réseau comme en témoigne le dossier « Clinique et écriture » proposé par Arnaud Dubois et moi-même en 2013 dans la revue *Cliopsy* ainsi que les textes de notre collègue Françoise Bréant (2011 ; 2012 ; 2013). De même, on peut citer les préoccupations d'Arnaud Dubois

[12] La participation de plusieurs membres du réseau Cliopsy aux symposia successifs du Réseau d'Éducation et Formation francophone (REF) organisés tous les trois ans par Mireille Cifali depuis 2003 a constitué un véritable tremplin pour l'avancée de nos réflexions d'autant que chaque symposium a été suivi d'une publication.

dans sa note pour l'Habilitation à diriger des recherches[13] et dans son livre à paraître en 2019 ainsi que l'article que P. Geffard et moi-même avons consacré à cette question de l'écriture en 2016 dans la transmission de l'expérience clinique.

Tous ces questionnements ont été partagés et discutés entre plusieurs chercheurs de ce courant, notamment au moment de nos colloques Cliopsy mais aussi à chaque congrès d'actualité de la recherche en sciences de l'éducation pour lesquels nous avons présenté un ou deux *symposia* à toutes les sessions depuis 2004[14].

Malgré tout le travail accumulé et l'extension importante du réseau, nous sommes obligés de constater que des résistances à cette approche subsistent, sans doute du fait de sa proximité avec la psychanalyse, ce qui l'entraîne à être attaquée à partir des mêmes arguments et des mêmes peurs fantasmatiques que la psychanalyse. Ces résistances semblent structurales. S'ajoute aujourd'hui la montée en puissance des approches cognitives et neuro-scientifiques dont nous ne récusons pas l'intérêt mais qui tendent par le biais des médias et des décideurs actuels à prendre le pas sur toute autre approche. Enfin, il ne faut pas négliger que cette démarche est coûteuse au plan personnel car elle nécessite un certain travail psychique et ainsi pose de redoutables questions de formation et de transmission[15].

Pourtant, à mon niveau, au fil des années, ainsi qu'au niveau collectif du réseau, nous nous trouvons renforcés dans notre conviction que l'approche clinique à orientation psychanalytique est effectivement plus que jamais productive de compréhensions nouvelles. L'intitulé de notre dernier congrès témoigne du fait que nous sommes convaincus de la persistante actualité des apports de la référence à la psychanalyse dans notre champ. Cette cinquième rencontre internationale *Cliopsy* qui se situait dans le contexte de l'anniversaire des 50 ans des sciences de l'éducation a permis de témoigner avec force que cette approche produisait des connaissances nouvelles dans la perspective de la clinique des savoirs, du groupe, des institutions et du lien social, en lien avec les dernières évolutions théorico-cliniques du champ originel de la psychanalyse. Elle a montré que dans le contexte sociétal actuel, de nouvelles formes émergeaient pour l'étude des liens éducatifs ou de formation qui

[13] Note d'Habilitation à diriger des recherches intitulée « Analyse de pratiques professionnelles dans un dispositif à médiation : Le groupe d'écriture monographique. D'un dispositif de médiation à un dispositif à médiation » et soutenue en 2017.

[14] En 2004 au Cnam, en 2008 à Strasbourg, en 2010 à Genève, en 2013 à Montpellier, en 2016 à Mons et en 2017 à Caen. (voir les actes de chacun de ces congrès AREF).

[15] Pour ma part, j'ai proposé en 2012 des manières de réfléchir à cette question de la formation dans le chapitre intitulé « De la transmission à la professionnalisation : le pari de la clinique psychanalytique dans une formation d'analyste de pratiques à l'université » et les questions de transmission ont été au cœur du colloque Cliopsy de 2013 à Paris 8 (www.cliopsy.com).

prenaient en particulier en compte le corps et les émotions. Il a été constaté collectivement que la rupture épistémologique introduite par une orientation psychanalytique exerce toujours son pouvoir subversif et nous étonne par sa capacité de création alors même que persiste la résistance originelle déjà rencontrée par Freud à l'hypothèse de l'inconscient. Ce congrès a proposé un état des lieux sur la question des liens entre la pratique et la théorisation clinique dans notre champ de l'éducation et de la formation, dans des contextes de recherche ou d'intervention. De nouvelles méthodes sont en effet développées en lien avec une diversité de références psychanalytiques comme en témoigne le symposium proposé à Caen en 2017 qui prolongeait celui de Montpellier de 2013[16].

Le partage de ces questionnements avec des collègues étrangers a d'ailleurs été un fil rouge des échanges de ce congrès, comme de ceux des précédents colloques qui se sont déroulés en 2006, 2009, 2013 et 2017 et qui ont été l'occasion de confronter nos postulats, nos convictions et de mesurer nos avancées[17] ; notamment avec nos collègues du Brésil, Léandro de Lajonquière — aujourd'hui professeur à Paris 8 et auteur de plusieurs publications en langue française (2011 ; 2013) et Cristina Kupfer (Pechberty et al., 2010), nos collègues de Canterbury avec lesquels nous coopérons depuis 2009 (voir l'ouvrage Chaussecourte et Blanchard-Laville, 2012) ainsi que nos collègues italiennes (Orsenigo et Ulivieri-Stiozzi, 2018).

En effet, depuis 2003, le réseau s'est beaucoup étoffé (Rinaudo, 2019), nombre de doctorants ont soutenu leur thèse et plusieurs membres du réseau sont devenus Maîtres de conférences puis Professeurs dans plusieurs universités. La centaine d'articles parus dans la revue *Cliopsy* depuis sa création en 2009 témoigne de la vivacité de ce types de recherches et permettent de délimiter le périmètre qu'elle recouvre, en indiquant les recherches que nous considérons comme proches et celles qui nous intéressent mais se situent aux marges du champ, comme en témoigne la création à un moment donné de la rubrique appelée Harmoniques dans la revue. Nombre des premiers articles sont maintenant accessibles sur papier dans les deux livres dirigés successivement en 2017 et 2018 par Louis-Marie Bossard.

[16] Symposium proposé par Arnaud Dubois et Philippe Chaussecourte à Caen en 2016 : « Entre théorie et pratique : cinquante ans de dialogue entre psychanalyse et sciences de l'éducation » et symposium proposé par Antoine Kattar à Montpellier en 2013 : « Actualité des dispositifs méthodologiques pour la recherche clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation ».

[17] Comme en témoigne l'ouvrage qui publie toutes les interventions dans les tables rondes de ce congrès : Bossard, L.-M., Chaussecourte, P. et Lerner-Seï, S. (dir.) (2019). *Éducation, formation et psychanalyse : une insistante actualité*. Paris : L'Harmattan.

Nos méthodologies de recherche ont beaucoup évolué. Nous avons par exemple beaucoup développé l'usage de l'entretien clinique de recherche (Yelnik, 2005). De la même façon, nous tentons aujourd'hui de transposer des méthodes d'observation psychanalytique dans notre champ, en particulier dans le cadre de l'observation des pratiques enseignantes, sans ignorer les débats qu'elles suscitent au sein des courants psychanalytiques mais aussi en tenant compte des avancées spécifiques de la question de l'observation dans notre champ (Chaussecourte, 2003 ; 2006).

De nouvelles recherches d'envergure ont vu le jour ces dernières années : l'une conduite par Arnaud Dubois sur « L'exclusion ponctuelle de cours au collège » incluant un grand nombre de chercheurs et ayant nécessité des interventions de terrain importantes ainsi que celle menée depuis longtemps par nos collègues de Paris 8 et dirigée par Laurence Gavarini. Ainsi on peut consulter les contributions de Laurence Gavarini en 2009 et en 2017 ainsi que celles d'Ilaria Pirone (2018) et de Caroline Le Roy (2015), ou encore celle de Mej Hilbold et Patrick Geffard (2016) qui se rapportent toutes à cette recherche. Ou encore le travail de Bernard Pechberty entre le soin et l'éducation (un ouvrage sous sa direction est à paraître en 2019). De nouveaux domaines d'intervention et de recherche spécialisés se sont ouverts, comme celui du numérique avec les travaux de Jean-Luc Rinaudo (2011) et celui des adolescents avec les travaux d'Antoine Kattar (2016, 2018).

Une des spécificités les plus importantes à mes yeux est celle qui nous conduit à développer une clinique de l'accompagnement professionnel dans les métiers du lien. Je voudrais en effet, pour terminer, souligner qu'il y a une spécificité des recherches à orientation psychanalytique en sciences de l'éducation lorsqu'elles sont conduites par des chercheur/ses du champ par rapport aux recherches que mènent certains psychanalystes. 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 sous-tendent 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. Cette centration sur la part professionnelle des acteurs du champ que nous étudions et que nous accompagnons nous conduit, en lien avec ces recherches, à ce que je pourrais nommer une clinique de l'accompagnement de professionnels. Lorsque nous, chercheurs cliniciens en sciences de l'éducation, sommes engagés dans une pratique clinique c'est le plus souvent du côté du registre professionnel des personnes que nous nous situons, du côté des difficultés liées à l'école pour les élèves chez les enfants, et du côté de la

souffrance au travail chez les professionnels de l'éducation et de la formation auprès desquels nous menons nos recherches et/ou que nous accompagnons. Bien entendu, notre approche ne serait pas clinique si elle nous conduisait à opérer un clivage entre le professionnel et le personnel, mais il s'agit plutôt d'une question de centration de notre regard et de notre écoute. L'entrée de nos travaux est toujours la question de l'identité professionnelle et l'analyse de la part professionnelle du sujet. Pour ma part, lorsque nous évoquons les soins psychiques aux professionnels, il s'agit bien de « soins » à la part professionnelle des acteurs éducatifs et non de proposer une thérapie personnelle à ces professionnels.

Il nous semble que cette forme de clinique du lien professionnel est plus que jamais d'actualité et nous avons montré, par l'évocation des nombreux travaux de recherche se penchant sur ces questions dans la Note de synthèse de 2005, que l'approche clinique à orientation psychanalytique détenait 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. Ainsi, nous sommes en train de développer des dispositifs spécifiques pour ce que je nomme une clinique professionnelle du lien, ce dont témoigne particulièrement bien l'ouvrage dirigé par Arnaud Dubois en 2017 intitulé *Accompagner les enseignants. Pratiques cliniques groupales.*

Pour conclure, insistons sur le fait que c'est bien au sein de la discipline sciences de l'éducation que ce courant a pu se développer. Sachons gré à la discipline sciences de l'éducation — j'en ai été moi-même bénéficiaire en étant accueillie dans son sein avec ma différence — de faire droit à une pluralité d'approches théoriques et à une diversité d'épistémologies. Cependant, restons vigilants pour qu'elle soit en mesure d'opérer des distinctions entre les paradigmes, que ce soit au niveau de la recherche ou dans la conception des dispositifs de formation, pour être en capacité justement d'affronter ouvertement les controverses théoriques et épistémologiques, en se prononçant explicitement sur ses propres choix, sans volonté d'hégémonie et en continuant à développer ses capacités d'accueil tout en accroissant son exigence de rigueur épistémologique.

Références bibliographiques

BEILLEROT, J. (2014, 1re édition 1996). « Désir, désir de savoir, désir d'apprendre ». *Cliopsy*, 12, p. 73-90.

BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C. et MOSCONI, N. (dir.) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (1999). « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique. Enjeux théoriques et méthodologiques ». *Revue française de pédagogie*, 127, p. 9-22.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2003). « Rapport au savoir et approche clinique des pratiques enseignantes ». In S. MAURY et M. CAILLOT (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 145-167). Paris : Fabert.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2007). « Pour une clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation ». *Chemins de formation*, p. 10-11.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2007). « Plaidoyer pour une clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation ». *Estilos da Clinica*, Instituto de Psicologia, Universidade de Sao Paulo, Brésil, 2007. « Em defesa de um clínica de orientação psicanalítica em ciências da educação ». *Estilos clin*., 12/22, p. 208-223.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2009). « Du côté des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation ». In A. VERGNIOUX (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation : l'âge de la maturité ? Questions vives* (p. 153-162). Caen : Presses universitaires de Caen.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2010). « Penser un accompagnement de chercheurs en groupe ». In M. CIFALI, M. BOURASSA et M. THEBERGE (dir.), *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (p. 67-86). Paris : L'Harmattan.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2012). « De la transmission à la professionnalisation : le pari de la clinique psychanalytique dans une formation d'analyste de pratiques à l'université ». In M. CIFALI et T. PERILLEUX (dir.), *Les Métiers de la relation malmenés : répliques cliniques* (p. 85-100). Paris : L'Harmattan.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2017). « Vous avez dit contre-transfert » ? À propos des mouvements contre-transférentiels dans l'animation d'un groupe clinique d'analyse des pratiques professionnelles. *Revue Cliopsy,* 17. 59-81.

BLANCHARD-LAVILLE, C., CHAUSSECOURTE, P., HATCHUEL, F. et PECHBERTY, B. (2005). « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. Note de synthèse ». *Revue française de pédagogie*, 151, p. 111-162.

BOSSARD, L.-M. (dir.) (2017). *Clinique d'orientation psychanalytique : recherches en éducation et formation*. Paris : L'Harmattan.

BOSSARD, L.-M. (dir.) (2018). *Clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation : nouvelles recherches*. Paris : L'Harmattan.

BOSSARD, L.-M., CHAUSSECOURTE, P. et LERNER-SEÏ, S. (dir.) (2018, à paraître). *Éducation, formation et psychanalyse : une insistante actualité*. Paris : L'Harmattan.

BREANT, F. (2011). « Écrire, trouver-créer, penser. Un moment de respiration transformatrice ». *Les Cahiers du CERFEE*, 30, p. 93-116.

BREANT, F. (2012). « Légitimité symbolique et/ou mythe fondateur. Pour une posture clinique et critique à l'université ». In M. CIFALI et T. PERILLEUX (dir.), *Les Métiers de la relation malmenés : répliques cliniques* (p. 101-132). Paris : L'Harmattan.

BREANT, F. (2013). « De l'écriture réflexive en formation. Entre psychanalyse et littérature ». *Cliopsy*, 10, p. 81-95.

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 en sciences de l'éducation, université Paris X-Nanterre.

CHAUSSECOURTE, P. (2006). « Controverses autour de l'observation des nourrissons ». *Perspectives Psy*, 45, p. 274-288.

CHAUSSECOURTE, P. (2009). *Approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation : réflexions d'après-coup*. Note pour l'habilitation à diriger des recherches, université Paris Nanterre.

CHAUSSECOURTE, P. (2017). « Autour de la question du “contre transfert du chercheur” dans les recherches cliniques d’orientation psychanalytique en sciences de l’éducation ». *Cliopsy*, 17, p. 107-127.

CHAUSSECOURTE, P. et BLANCHARD-LAVILLE, C. (2012). « A psychoanalytically-oriented clinical approach in educational sciences ». In A. BAINBRIDGE et L. WEST (dir.), *Psychoanalysis and Éducation : Minding a Gap.* Karnac book. Site des éditions Karnac

CHAUSSECOURTE, P., BLANCHARD-LAVILLE, C. et GAVARINI, L. (2006). « Entretien avec Laurence Gavarini ». *Recherche et Formation*, 52, p. 91-103.

DUBOIS, A. (2017). *Analyse de pratiques professionnelles dans un dispositif à médiation : le groupe d’écriture monographique. D’un dispositif de médiation à un dispositif à médiation*. Note d’habilitation à diriger des recherches, université de Cergy.

DUBOIS, A. (dir.) (2017). *Accompagner les enseignants : pratiques cliniques groupales*. Paris : L’Harmattan.

DUBOIS, A. (2019, à paraître). *Histoires de la pédagogie institutionnelle : les monographies (1949-1967)*. Nîmes : Champ social.

DUBOIS, A. et CHAUSSECOURTE, P. (2017). *Entre théorie et pratique : cinquante ans de dialogue entre psychanalyse et sciences de l’éducation*. Symposium de six communications organisé à l’occasion du colloque « Enjeux, débats et perspectives : 50 ans des sciences de l’éducation », université de Caen.

GAVARINI, L. (2009). « Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d’une parole “autre” ». *Cliopsy*, 1, p. 51-68.

GAVARINI, L. (2017). « Le contre-transfert comme boussole et le transfert à la psychanalyse comme équipement pour tenir la place du répondant en situation clinique ». *Cliopsy*, 17, p. 83-105.

GEFFARD, P. (2017). *Dispositifs institutionnalisés pour la recherche et la formation : approche clinique d’orientation psychanalytique*. Note pour l’habilitation à diriger des recherches, université Paris VIII.

GEFFARD, P. (2018). *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle*. Paris : L’Harmattan.

GEFFARD, P. et BLANCHARD-LAVILLE, C. (2016). « Des incidences de l'écriture dans la transmission d'une expérience clinique, un appel au jeu des mouvements identificatoires chez le lecteur ». *Éducation et Socialisation*, 41.

HILBOLD, M. et GEFFARD, P. (2016). « Quels objets de désir au collège ? Éléments d'analyse d'un groupe de réflexion avec des enseignants ». *Cliopsy*, 16, p. 55-70.

KATTAR, A. (2013). *Actualité des dispositifs méthodologiques pour la recherche clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation*. Symposium AREF 2013, Montpellier.

KATTAR, A. (2016). *Adolescent dans un environnement incertain : une expérience libanaise*. Paris : L'Harmattan.

KATTAR, A. (dir.) (2018). *À la rencontre des adolescent.e.s dans des environnements incertains : écoutes croisées*. Paris : L'Harmattan.

LAJONQUIERE, L. (DE) (2011). *De la psychanalyse appliquée à la psychanalyse dans l'éducation*. Note pour l'habilitation à diriger des recherches, université Paris VIII.

LAJONQUIERE, L. (DE) (2013). *Figures de l'infantile. La psychanalyse dans la vie quotidienne auprès des enfants*. Paris : L'Harmattan.

LE ROY, C. (2015). « Confusion des langues et des espaces. Un paradoxe potentiel dans des dispositifs relatifs au décrochage scolaire ». *Cliopsy*, 13, p. 95-108.

MANCOVSKY, V. (2018). « El acompañamiento grupal de doctorandos desde la perspectiva clínica psicoanalítica ». Entrevista a Claudine Blanchard-Laville y Philippe Chaussecourte. Realizada por Viviana Mancovsky. *Revista Argentina de Educacion Superior*. 16.

MOSCONI, N. (dir.) (2017). *Jacky Beillerot et les sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

OHAYON, A. (2009). « Psychanalyse et éducation : une histoire d'amour et de désamour. 1908-1968 ». *Cliopsy*, 1, p. 25-40.

ORSENIGO, J. et ULIVIERI-STIOZZI, S. (2018). La Clinique de la formation en Italie. *Cliopsy,* 20*,* p. 39-54.

PECHBERTY, B. (2013). *Réflexions épistémologiques actuelles à propos des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation*. Symposium AREF 2013, Montpellier.

PECHBERTY, B., KUPFER, C. et LAJONQUIERE, L. (DE) (2010). « La scolarisation des enfants et des adolescents dits "en situation de handicap mental" au Brésil et en France : convergence des recherches cliniques ». *Cliopsy*, 4, p. 7-20.

PIRONE, I. (2018). « Sur le chemin de la maison à l'école. Le "décrochage scolaire", une mise à l'épreuve de la clinique du transfert en éducation ». *Cliopsy*, 19, p. 9-23

RECA, M. (dir.) (2017). *La Réalité psychique dans la pratique psychanalytique*. Paris : Campagne première.

REVAULT D'ALLONNES, C. (1989). « Psychologie clinique et démarche clinique ». In R. D'ALLONNES *et al.*, *La Démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod.

REVAULT D'ALLONNES, C. (1998). « L'étude de cas : problèmes déontologiques et éthiques au cœur d'une méthode ». *Psychologie clinique*, 5, p. 51-62.

RINAUDO, J.-L. (2011). *TIC, éducation et psychanalyse*. Paris : L'Harmattan.

RINAUDO, J.-L. (2019). « Photographies du réseau Cliopsy ». In L.-M. BOSSARD, P. CHAUSSECOURTE et S. LERNER-SEÏ (dir.) (2019), *Éducation, formation et psychanalyse : une insistante actualité*. Paris : L'Harmattan.

YELNIK, C. (2005). « L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation ». Recherche et Formation, 50, p. 133-146.