Intérêts et limites de la clinique psychanalytique de recherche sur les TIC en éducation

*Interest and limits of the psychoanalytical approach for research on ICT in
education*

Jean-Luc Rinaudo

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8540>

DOI : 10.4000/ree.8540

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Jean-Luc Rinaudo, « Intérêts et limites de la clinique psychanalytique de recherche sur les TIC en éducation », *Recherches en éducation* [En ligne], 18 | 2014, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 08 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8540> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8540>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons
Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Intérêts et limites de la clinique psychanalytique de recherche sur les TIC en éducation

Jean-Luc Rinaudo¹

Résumé

Le propos de ce texte est de montrer en quoi la démarche clinique d'orientation psychanalytique peut être féconde pour l'analyse des pratiques médiatisées par technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le champ de l'éducation et de la formation. Dans une première partie, les caractéristiques de cette démarche seront posées. Puis sera montré comment pratiques informatiques et pratiques éducatives, prises dans leur sens le plus large, peuvent s'articuler au niveau des mythes et des désirs qui les sous-tendent. A partir d'un exemple issu d'une recherche, sera ensuite étudié comment les pratiques des TIC en formation conjuguent des vécus psychiques de l'ordre du négatif et de construction ou de renforcement des liens, tant pour les groupes que pour les sujets eux-mêmes. En conclusion, seront pointées la portée comme les limites de cette démarche de production de savoirs.

Le propos de ce texte est de montrer en quoi la démarche clinique d'orientation psychanalytique peut être féconde pour l'analyse des pratiques médiatisées par technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le champ de l'éducation et de la formation. Dans une première partie, les caractéristiques de cette démarche seront posées. Puis sera montré comment les pratiques informatiques et les pratiques éducatives, prises dans leur sens le plus large, peuvent s'articuler au niveau des mythes et des désirs qui les sous-tendent. A partir d'un exemple issu d'un travail de recherche, sera ensuite étudié comment les pratiques médiatisées par les TIC en formation conjuguent des vécus psychiques de l'ordre du négatif et de construction ou de renforcement des liens, tant pour les groupes que pour les sujets eux-mêmes. En conclusion, seront pointées la portée comme les limites de cette démarche de production de savoirs.

1. De la clinique psychanalytique

La clinique d'orientation psychanalytique se caractérise suivant deux dimensions fondamentales : l'attention portée au sujet et celle portée au chercheur.

La première dimension est donc l'attention portée au sujet. Notons d'emblée, qu'elle est première, non pas parce qu'elle est plus importante que la seconde, mais parce qu'elle est présentée ainsi, de façon habituelle et conventionnelle par les tenants de cette démarche. De fait, les deux dimensions sont liées.

En recherche, la clinique, dont l'origine étymologique en médecine signifie *ce qui se passe au chevet du malade*, implique une rencontre entre le chercheur et au moins une personne ou un groupe. On pourrait catégoriser la clinique du côté des démarches de terrain qui s'opposent aux démarches de cabinet, de bibliothèque ou de laboratoire. Les personnes rencontrées ne feront pas l'objet d'expérimentation ni ne suivront de protocoles par avance fixés par le chercheur. Celui-ci tente, au contraire, de recueillir ce que ces personnes font, ressentent, vivent vis-à-vis d'une situation ou d'un dispositif particuliers pour lequel il vient les rencontrer. La clinique s'intéresse donc à des recherches en situation et en interaction.

¹ Professeur des universités, Laboratoire Civiic, Université de Rouen.

C'est en ce sens que les personnes rencontrées sont dénommées *sujets* en opposition aux objets de recherche. Mais ce n'est pas qu'un simple jeu de dénomination. Reconnaître un sujet, c'est accepter l'altérité, c'est-à-dire reconnaître que l'autre a sa propre histoire, son expérience personnelle, s'est construit un savoir et un rapport au savoir, est porteur de projets, d'espérances, de frustrations, de croyances, d'idéologies et même qu'il existe une dimension inconsciente auquel lui-même n'a pas un accès direct et qui lui échappe. Cette altérité s'exerce dans un contexte social et institutionnel particulier. La démarche clinique implique donc la prise en compte de « la double détermination sociale et psychique » (Gaulejac, 2009, p.103) dans laquelle s'inscrit le sujet. Comme le propose Eugène Enriquez, il s'agit donc pour le chercheur de prendre en compte, autant qu'il le peut, le sujet, dans toutes ses dimensions, mythique, sociale, historique, institutionnelle, organisationnelle, groupale, inter-individuelle, individuelle et enfin personnelle (Enriquez, 1993, p.30). Du moins idéalement car on est sans doute, avec les propos d'Enriquez, plus proches de l'intention, de l'orientation que le chercheur veut donner à son travail et à sa démarche, que de la réalité des pratiques de recherches. Il arrive, en effet, souvent que le chercheur ne puisse avoir accès à certaines de ces dimensions, ou du moins que le recueil de données (le plus souvent l'entretien, mais aussi l'observation ou l'analyse des traces) n'apporte pas suffisamment d'éléments dans telle ou telle dimension. Non pas que le recueil soit mal construit ou de mauvaise qualité, mais parce que considérer pleinement l'autre comme sujet implique de ne pas lui imposer de thématiques nouvelles qui correspondent davantage aux attentes du chercheur qu'à ses propres préoccupations face à la situation pour laquelle le chercheur demande son concours. Vouloir orienter le discours recueilli ou la pratique observée dans telle ou telle direction transformerait cette démarche de terrain en travail de laboratoire. Cela constituerait d'ailleurs une contradiction fondamentale à la démarche clinique, car ce serait soumettre l'autre à ses propres désirs de chercheur, c'est-à-dire le considérer comme un objet et non plus comme un sujet. C'est ce qui justifie l'intérêt de la non-directivité dans le recueil des données, que ce soit par entretien ou par observation. Le chercheur clinicien doit donc accepter ce paradoxe de tenter de prendre en compte toutes les dimensions qui fondent le sujet, sans toujours avoir accès à toutes celles-ci.

La seconde caractéristique de la démarche clinique concerne le chercheur. Premier outil de la recherche, selon Georges Devereux (1980), le chercheur doit également être considéré comme un sujet, c'est-à-dire comme étant le produit, au moment de son travail scientifique, d'un contexte social et institutionnel, d'une histoire personnelle, de croyances, de désirs plus ou moins refoulés...

On pourrait dire que la démarche clinique est doublement subjective. D'une part, parce que les cliniciens considèrent les personnes qu'ils rencontrent en tant que sujets autonomes et non pas en tant qu'objets malléables. D'autre part, parce que le chercheur est lui-même aussi un sujet. Ce qui, dans d'autres démarches scientifiques, serait repéré comme un biais, est, en recherche clinique, une subjectivité pleinement assumée. Il s'agit alors de considérer que les conditions de production des résultats de recherche ne constituent pas des obstacles au travail du chercheur, des écrans pour empêcher l'accès au réel, mais qu'il faut, comme nous y invite encore une fois Georges Devereux (1980), les prendre en compte et tenter de comprendre comment elles produisent des avancées et laissent des zones dans l'ombre. La subjectivité de la clinique pose ainsi la question de la validation de ce type d'approche du réel qui ne vise pas à expliquer, prédire et reproduire des faits expérimentaux mais à donner du sens, rendre intelligibles, interpréter des situations et des pratiques. Sur cette question de la validation scientifique qui fait l'objet de nombreux débats, (voir par exemple Roger Perron, 1979), on peut répondre avec Vincent de Gaulejac que l'objectivité ne consiste pas « à neutraliser l'appréhension subjective, mais plutôt à analyser en quoi la subjectivité intervient dans la production de la connaissance » (Gaulejac, 2009, p.128).

■ Du rapport à la psychanalyse

Mon propos jusqu'ici m'a permis de cerner ce qui spécifie la démarche clinique. Se pose évidemment une question importante : quel rapport avec la psychanalyse caractérise une démarche clinique se réclamant de cette orientation ?

Si on se réfère aux définitions que Sigmund Freud (1923) lui-même proposait de la psychanalyse, on peut retenir trois entrées. La première peut rapidement être écartée dans le contexte qui nous retient ici puisqu'il s'agit d'un dispositif thérapeutique, à savoir la cure psychanalytique. En revanche, les deux autres propositions nous intéressent : un corpus théorique, d'une part, et une démarche de savoir, d'autre part.

En ce qui concerne le corpus théorique, on peut considérer que les travaux des psychanalystes constituent un vaste ensemble sur lequel les chercheurs en sciences humaines et sociales peuvent s'appuyer pour comprendre et analyser les dispositifs, les situations, les phénomènes, les discours qu'ils étudient. Le débat n'est pas ici de savoir si la psychanalyse peut être considérée comme une science ou comme un ensemble de savoirs ou de connaissances, mais plutôt d'accepter qu'elle fournit un cadre théorique riche pour la compréhension des situations éducatives et notamment les situations d'enseignement-apprentissages médiatisées par les TIC. En déportant de leur champ d'origine certaines notions et concepts, les chercheurs qui se réfèrent à une démarche clinique d'orientation psychanalytique contribuent à les enrichir, en particulier parce qu'ils mettent au travail des concepts ou des notions pour donner du sens à des pratiques et des conduites de personnes ou de groupes ordinaires, normaux au sens de Georges Canguilhem (1963).

Pour ce qui est de la démarche, dont Sigmund Freud écrivait qu'elle constitue le seul moyen d'accéder à des registres autrement inaccessibles du psychisme (1923), elle se caractérise par une attention flottante où le chercheur tente d'être, à l'image de l'analyste décrit par Wilfred Ruprecht Bion « sans mémoire et sans désir ». Encore une fois, nous sommes ici en présence d'une posture idéale, jamais atteinte, mais vers laquelle le chercheur essaie de tendre. Il s'agit bien sûr de considérer au moment de la rencontre avec les sujets qu'ils ont un réel savoir à apporter au chercheur et que leurs discours et leurs pratiques n'ont pas à obéir aux influences directes du chercheur par des relances basées sur des grilles d'entretien avec des thématiques préétablies, ou par des orientations manifestes de l'action du praticien rencontré. Mais il s'agit également pour le chercheur d'accepter de se laisser surprendre par l'imprévu de la rencontre. Enfin, il s'agit de se laisser toucher émotionnellement, de ressentir en lui ce qui se passe de façon directe, sans chercher, dans un premier temps, à proposer des interprétations armées de notions théoriques. C'est à la condition de cette suspension de la théorie et de ses propres attentes que le chercheur peut ressentir ce qui se joue dans les phénomènes transférentiels et, qu'ensuite, dans le temps long de l'analyse de la recherche, il pourra proposer des interprétations de ce qui s'est joué, dit, vécu, à ce moment-là.

Selon le rapport que chaque chercheur entretient avec la psychanalyse, et probablement en fonction des recherches et des personnes qu'il rencontre, il travaille dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique plus ou moins saturée, pour reprendre l'expression de Claudine Blanchard-Laville (1999), depuis l'acceptation du postulat de l'inconscient et l'utilisation, presque en extériorité, du corpus théorique de la psychanalyse, jusqu'à la mise en œuvre à tous les niveaux de la recherche d'une démarche particulière d'accès au savoir où le chercheur se fait attentif aux phénomènes transférentiels. Précisons encore qu'il ne s'agit pas ici de la construction d'une échelle de valeur qui permettrait de différencier les bons cliniciens des moins bons d'entre eux.

2. TIC et éducation : des liens archaïques

A plusieurs reprises (par exemple, Rinaudo, 2012), j'ai pointé les liens que je repère entre fantasmatique de la formation décrite notamment par René Kaës (1975) et mythologie de l'informatique soutenue, entre autres, par Philippe Breton (1995).

On retrouve tant chez les informaticiens que chez les éducateurs, un même désir de création d'un être intelligent, même si ce désir se développe dans des sphères sociales différentes. Ce

désir de création toute-puissante qui fait que chaque créateur peut s'imaginer devenir Dieu, se conjugue dans des mouvements psychiques ambivalents : d'une part, vouloir que l'autre accède à la subjectivation, c'est-à-dire devienne un sujet libre et autonome ; d'autre part, tenter de le garder sous influence, sous contrôle, faire de l'autre un objet de maîtrise ou d'emprise (et non plus un sujet) dépendant et soumis.

Ces deux visages de l'informatique, avec une face noble et une part d'ombre, sont particulièrement bien montrés dans le petit film publicitaire que réalisa Ridley Scott en 1984, pour la sortie du Macintosh. On y voit tout d'abord un univers totalitaire où des hommes, vêtus d'un uniforme bleu gris, sans cheveux, respirant difficilement pour certains, marchent au pas vers une salle de conférence pour regarder l'écran géant et écouter silencieusement le discours de Big Brother. C'est le visage de l'informatique qui avilit, assujettit, entrave, liée au complexe militaro-industriel. Surgit une jeune femme en tenue colorée de sport. Elle court, cheveux blonds au vent, échappant aux gardes, et parvient à fracasser l'écran d'un lancer de masse athlétique. C'est le visage de l'informatique qui libère et permet la création. Je ne soutiens pas, bien sûr, l'idée que telle ou telle marque d'ordinateurs serait davantage tournée vers la libération tandis que telle autre renverrait immanquablement à des processus désubjectivants. En revanche, si ce film a pu toucher des téléspectateurs, c'est sans doute parce que chacun expérimente conjointement ces deux faces des technologies de communication : « l'une diabolique et l'autre angélique » (Breton, 1992, p.106).

Concernant l'éducation, Claudine Blanchard-Laville a bien montré comment les pratiques des enseignants (mais sans doute pourrait-on étendre le propos à tout éducateur) se fondent sur un double mouvement, au niveau psychique inconscient : « une composante sadique en même temps qu'une composante bienveillante » (2001, p.248). Les pratiques éducatives articulent une dimension libidinale (certains diraient guidées par des pulsions de vie) et une dimension négative (portées par des pulsions de destruction).

Ainsi informatique comme éducation, toutes deux prises au sens le plus large, font-elles appel originellement aux mêmes désirs archaïques et mettent-elles en jeu des processus psychiques de même nature. Pour ma part, j'avance que ces pratiques professionnelles et, partant de là, les pratiques médiatisées des enseignants et des apprenants, se construisent en tension entre un travail de déliaison et un travail de construction et de renforcement du lien, en situation professionnelle.

3. TIC, déliaison psychique et travail du lien

Le travail psychique de déliaison est un processus ordinaire de l'activité inconsciente. En ce sens, encore une fois, il n'est pas le seul fait de sujets ayant des conduites pathologiques, mais bien de chaque sujet, enseignant ou apprenant, aux prises avec les TIC dans sa pratique professionnelle. En particulier ce travail de déliaison est à l'œuvre de façon ordinaire à chaque fois qu'existe, pour le sujet, une nécessité de rejeter hors de la conscience des éléments psychiques ressentis comme dangereux pour la bonne santé psychique du sujet lui-même. Cela relève de ce que René Kaës nomme la négativité par obligation (Kaës, 1989). Elle traduit, selon lui, la nécessité pour l'appareil psychique d'effectuer rejet hors de soi, déni, négation ou encore désaveu. Cette nécessité s'impose au sujet pour la préservation de son organisation psychique. Elle se constitue sur la base de processus inconscients d'introjection, qui impliquent de prendre en soi ce qui est bon, et de projection, qui consistent à rejeter hors de soi ce qui est inassimilable, dangereux pour la psyché ou considéré comme mauvais.

■ **Un déni du conflit**

Pour illustrer mon propos, je m'appuierai sur un exemple qui me semble particulièrement emblématique de ce travail de déliaison psychique ordinaire auquel sont confrontés les enseignants ou les apprenants dans leurs pratiques médiatisées par les TIC. Il s'agit d'extraits d'un corpus d'entretiens recueillis lors d'une recherche, dirigée par Christine Develotte, sur la professionnalisation des métiers de la formation en langues autour des technologies éducatives. Ces entretiens ont été conduits avec l'ensemble des étudiants ayant suivi un cursus de master de français langue étrangère à distance, à la fin de leur formation. Il s'agissait de repérer comment ils avaient vécu le travail collaboratif et la façon dont ils avaient géré les éventuelles difficultés du travail en groupe. Or, ce qui est particulièrement frappant à la lecture des transcriptions d'entretiens individuels, c'est que, si tous les participants reconnaissent qu'ils ont dû affronter des « *petits malentendus* » dus essentiellement à la distance et à l'impossibilité d'interagir en direct et en face à face avec leurs collègues (« *ah ben oui c'était même le quotidien des échanges tout était fait de malentendus* »), tous affirment, en fin de compte, qu'il n'y a eu aucun conflit dans leur groupe de travail. Par exemple, trois d'entre eux indiquent qu'il « *n'y a pas eu de tension dans le groupe du tout* » ou que « *c'était vraiment comme un vrai travail de groupe* » ou encore que « *ça s'est très très bien passé on a vraiment fait un travail d'équipe on était assez contentes du résultat et du coup ça n'a pas du tout été pesant* ». Dans les recueils de données que j'opère, je n'ai pas habituellement une approche critique et suspicieuse des propos tenus dans leurs discours par les personnes qui m'accordent un entretien. Il serait d'ailleurs paradoxal d'aller à la rencontre de personnes pour recueillir leur discours et le remettre en cause de manière systématique. Cependant si je questionne ici les affirmations qui sont tenues aux chercheurs, c'est que toutes les personnes affirment que si leur groupe n'a pas connu d'épisode conflictuel, il en est bien autrement pour les autres groupes. A plusieurs reprises, sont ainsi évoqués les conflits chez les autres : « *oui y a eu rupture du dialogue c'est-à-dire qu'on sort du salon comme on claque la porte* » comme la disparition de certains membres des autres groupes voire de groupes entiers : « *je crois savoir qu'il y a eu un groupe où là il y a eu une dissolution ou il n'y a pas eu justement cette remédiation entre les étudiants* » ou encore, nous prenant à témoin : « *c'est un phénomène dont vous vous êtes peut-être rendu compte par ailleurs dans d'autres groupes mais bon il y a quand même des groupes qui disparaissent en cours de route je crois* ». Ainsi, les interviewés tiennent un double discours qui pourrait se traduire dans l'énoncé typique suivant : pas de conflit dans mon groupe (mais assurément dans les autres groupes des conflits existent) !

Je fais l'hypothèse que ce déni des conflits au sein même de leur propre groupe a pour fonction de maintenir une image satisfaisante de celui-ci. Leur groupe doit être vécu comme un bon groupe, c'est-à-dire un groupe qui permet non seulement la réalisation de la tâche proposée par les formateurs, mais également de maintenir du lien entre ses membres, au sein d'un ensemble harmonieux, dans lequel aucun des membres ne produit de fausse note. D'ailleurs certains évoquent la difficulté de mettre fin aux échanges synchrones lors des travaux collaboratifs : « *et la grande difficulté à se quitter ah oui ça c'est remarquable dans les conversations il y a un temps infini pour se quitter c'est encore plus difficile que dans la vie courante où on en a terminé on se souhaite ses bons vœux et puis chacun se sent obligé de revenir une dernière fois sur / sur un sujet anodin et puis là on se quitte vraiment donc c'est jamais brutal / en particulier sur les / avec les conversations en ligne on mettait vraiment beaucoup de temps à partir avec toujours le scrupule d'être le premier à partir des quatre pour ne pas paraître celui qui se désintéresse du groupe ça me revient maintenant* ». En tentant de maintenir le lien, jusqu'à l'ultime moment, les étudiants tentent ici d'amortir la séparation. Cela est sans doute le signe que, pour eux, la séparation du groupe, même provisoire, les renvoie à un sentiment de solitude, probablement renforcé par la formation à distance, et les confronte à une peur archaïque d'abandon, à une crainte d'effondrement (Winnicott, 1989). On comprend alors que la dissolution du groupe, même momentanée, ne puisse être vécue que négativement et donc que sa disparition ne puisse être verbalisée seulement pour les autres groupes mais jamais pour le leur.

■ Renforcement du lien

Poursuivant plus avant, je propose que l'on considère l'idée que le déni du conflit au sein de leur propre groupe est la condition même de l'existence de ce groupe. Il ne s'agit pas seulement d'une projection infantile de leur propre vécu sur les autres groupes. Il ne peut en être autrement. Le groupe de travail ne peut tenir, ne peut constituer un collectif efficace, que parce que tout conflit au sein de ce groupe est nié, impensé et même impensable. La négation du conflit devient une condition indispensable pour travailler ensemble. Cette alliance inconsciente relève d'un pacte dénégatif. J'emprunte cette notion à René Kaës (2009). Le pacte dénégatif est, selon lui, un pacte sur le négatif, qui rend compte de ce qui se met en place dans les groupes, sur le registre inconscient, à partir du déni ou du rejet, avec une fonction défensive tout à la fois pour le sujet et pour le groupe. Le pacte dénégatif possède une double valence : il est fondé sur un travail du négatif nécessaire pour le groupe et les sujets qui le composent ; en même temps, il facilite le renforcement de lien, devenant la condition essentielle du travail de liaison dans le groupe. On a bien ici une alliance inconsciente fondée sur ce dont il ne saurait être question dans le groupe pour que celui-ci survive.

Parallèlement à ce qui se joue dans le groupe, le déni du conflit et le sentiment d'appartenir à un bon groupe qui en résulte renforcent chaque membre du groupe, de façon individuelle, dans la croyance en sa capacité à suivre la formation, à travailler avec d'autres et à obtenir le diplôme. Cette réassurance narcissique permet également de maintenir une certaine stabilité face à l'incertain auquel confronte toute formation. Le conflit qui viendrait menacer le groupe est probablement ressenti comme une menace de morcellement non seulement du groupe, mais aussi de ses membres. En rejetant sur d'autres groupes les menaces de destruction, les étudiants, dans un mécanisme ordinaire de projection hors d'eux d'éléments non désirés de leur personnalité, participent, comme nous l'avons avancé plus haut, à la préservation de leur propre groupe mais, dans un même mouvement, s'assurent de leur propre permanence. Ainsi, ces projections constituées d'éléments bruts, non pensés voire impensables, c'est-à-dire n'ayant pas fait l'objet d'un travail de liaison, autorisent-elles, paradoxalement, le renforcement du sentiment de soi et de cohésion du groupe, dans un travail du lien. On pourrait dire ici que quelque chose doit être nié pour que du lien puisse se construire. Cela provient sans doute du fait qu'ici nous sommes en présence chez les étudiants rencontrés d'un négatif par obligation, un négatif nécessaire à la constitution du lien².

■ 4. Pour conclure : intérêts et limites de la démarche

L'intérêt d'une telle démarche réside bien, en premier lieu, dans une production de savoir. Elle permet, nous l'avons vu à partir d'un exemple, de rendre intelligibles certains éléments des pratiques. Précisons ici que les pratiques ne se réduisent pas au faire mais qu'elles englobent également tout ce qui sous-tend ce faire (Beillerot, 1996). Bien sûr, de par ses références théoriques, c'est sur la dimension inconsciente des pratiques, ce qui échappe aux acteurs eux-mêmes, que cette démarche se fait la plus féconde, invitant à « déchirer le voile des allant de soi » comme le propose Francis Imbert (1992, p.72). Elle offre de comprendre comment pour les sujets, seuls ou en groupes, les pratiques médiatisées par les TIC se construisent dans une articulation entre travail du négatif et travail du lien, au niveau psychique. Précisons encore que ces deux mouvements psychiques sont ordinaires, comme nous l'avons déjà énoncé. Cela signifie surtout qu'ils ne rendent pas compte des différences de pratiques entre utilisateurs chevronnés ou innovateurs et utilisateurs plus réticents des technologies de communication. Quel que soit le degré, de l'expertise au non-usage, les pratiques se construisent dans ce double mouvement qui combine déliaison et subjectivation. Mon travail depuis vingt ans m'autorise à penser que ce double mouvement est un trait commun des pratiques médiatisées à tous les niveaux d'enseignement où elles prennent place, de l'école primaire à l'université (Rinaudo,

² Kaës propose deux autres modalités du négatif (négativité relative et négativité absolue) dont il ne sera pas question dans ce texte.

2012). Il nous faut accepter de considérer autant la face noble (le travail de subjectivation ou de construction du lien) que la part d'ombre (la déliaison ou le travail du négatif) comme des processus d'égale importance et qui requièrent tous les deux notre intérêt de chercheur. Cette démarche nous mène à la compréhension des processus psychiques à l'œuvre dans l'utilisation des TIC. Elle permet de rendre compte de ce qui se joue pour les sujets dans leur rapport aux technologies, en situation professionnelle, mais aussi de la façon dont ce rapport, lorsqu'il concerne des groupes, vient entraver ou faciliter la tâche qui leur est assignée.

Bien entendu, les chercheurs se référant à cette démarche, pas plus que d'autres, ne prétendent comprendre les pratiques dans leur totalité. Pour expliquer ce qu'est le travail de recherche aux étudiants, je prends souvent l'image d'un grain de sable qu'il s'agit de montrer au monde sous un certain éclairage. Ce même grain de sable peut supporter d'autres éclairages tout aussi pertinents. Ce n'est que dans des recherches collectives, dans des échanges scientifiques où chacun reste le tenant de son propre paradigme mais accepte d'entendre les interprétations d'autres chercheurs articulées à d'autres théories, sans que l'un ait raison sur l'autre, que peut se construire une compréhension plus globale des pratiques³.

Une des limites la plus repérable est l'impossibilité de proposer une quelconque restitution aux personnes ou aux groupes rencontrés dans le cadre des recherches. Ou du moins de l'impérieuse nécessité de traduire les résultats de la recherche en propos audibles, acceptables. Non pas que les cliniciens utilisent un jargon compliqué. Le problème provient essentiellement de l'origine de la demande. Le travail de recherche mené selon le paradigme psychanalytique produit des savoirs sur le fonctionnement psychique de personnes qui n'ont pas formulé de demande. C'est le chercheur qui est venu vers elles. Par rapport à ce qui se joue dans la pratique de soin orientée par la psychanalyse, le processus est inversé. Se pose donc bien la question de la restitution d'un savoir basé sur des interprétations relatives au fonctionnement psychique à des non-demandeurs. Respecter l'autre en tant que sujet, point central de cette démarche, nécessite de ne pas lui imposer un discours savant sur lui-même et qui placerait le chercheur dans une certaine toute-puissance.

S'ils ne sont pas directement utiles aux praticiens, les résultats produits selon cette démarche peuvent donner des pistes d'interprétation – et donc d'analyse – des dispositifs et des pratiques relatives à ces dispositifs, aux formateurs, décideurs et concepteurs. On peut donc fonder l'espoir que ces travaux peuvent avoir indirectement des retombées sur les enseignants et sans doute par voie de conséquence sur les élèves.

En formation continue, par exemple, au côté des dimensions techniques ou didactiques, la dimension inconsciente des pratiques d'enseignants pourrait être mise au travail au sein de groupes d'analyse clinique des pratiques professionnelles, c'est-à-dire de groupes de supervision d'inspiration Balint. Là encore, il ne s'agit pas d'imposer un savoir mais de faire en sorte que le groupe d'enseignants volontaires co-construise une analyse de situations professionnelles rapportées tour à tour par les membres du groupe. Les résultats des travaux de recherche menés selon une démarche clinique d'orientation psychanalytique peuvent probablement utilement outiller le formateur animateur de ces groupes au sein desquels « une porte s'ouvre sur un dynamique de croissance professionnelle » (Blanchard-Laville, 2013, p.207).

Bibliographie

BEILLEROT J. (1996), « L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression ? », *Cahiers pédagogiques*, n°346, p.12-13.

BION W.R. (1987), *Réflexion faite*, Paris, Presses Universitaires de France, 1983.

³ Voir par exemple Rinaudo & Poyet (2009) pour un travail conjoint de didacticiens, sociologues, cliniciens de l'éducation autour des environnements numériques en éducation.

BLANCHARD-LAVILLE C. (1999), « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques », *Revue française de pédagogie*, n°127.

BLANCHARD-LAVILLE C. (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, Presses Universitaires de France.

BLANCHARD-LAVILLE C. (2013), *Au risque d'enseigner*, Paris, Presses Universitaires de France.

BRETON P. (1992), *L'utopie de la communication*, Paris, La découverte.

BRETON P. (1995), *A l'image de l'homme*, Paris, Seuil.

CANGUILHEM G. (1963), *Le normal et le pathologique*, Paris, Presses Universitaires de France.

DEVEREUX G. (1980), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.

ENRIQUEZ E. (1993), « L'approche clinique : genèse et développement en France et en Europe de l'Ouest », *Sociologies cliniques*, V. de Gaulejac & S. Roy (dir.), Paris, Desclée de Brouwers, p.19-32.

FREUD S. (1923), « Psychanalyse » et « Théorie de la libido », *Résultats, idées, problèmes*, Tome II, Paris, Presses Universitaires de France, 1998, p.51-77.

GAULEJAC V. de (2009), *Qui est « je » ?*, Paris, Seuil.

IMBERT F. (1992), *Vers une clinique du pédagogique*, Vigneux, Matrice.

KAES R. (1989), « Le pacte dénégatif dans les ensembles transsubjectifs », *Le négatif. Figures et modalités*, A. Missenard (coord.), Paris, Dunod, p.101-136.

KAES R. (2009), *Les alliances inconscientes*, Paris, Dunod.

KAES R., ANZIEU R. & THOMAS L.V. (1975), *Fantasme et formation*, Paris, Dunod.

PERRON R. (1979), « Les problématiques de la preuve dans les démarches de la psychologie clinique », *Psychologie française*, volume 24, n°1, p.37-50.

RINAUDO J.-L. (2012), *TIC, éducation et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan.

RINAUDO J.-L. & POYET F. (dir.) (2009), *Espaces numériques en milieu scolaire. Quels usages et quelles pratiques*, Lyon, INRP.

WINNICOTT D.W. (1989), « La crainte de l'effondrement », *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*, Paris, Gallimard, 2000, p.215-216.