



Alain Vergnioux (dir.)

40 ans des sciences de l'éducation L'âge de la maturité ? Questions vives

Presses universitaires de Caen

Du côté des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation

Claudine Blanchard-Laville

DOI : 10.4000/books.puc.8202

Éditeur : Presses universitaires de Caen, CRDP de Basse-Normandie

Lieu d'édition : Caen

Année d'édition : 2009

Date de mise en ligne : 27 octobre 2016

Collection : Sciences de l'éducation

ISBN électronique : 9782841338214



<http://books.openedition.org>

Référence électronique

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. *Du côté des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation* In : *40 ans des sciences de l'éducation : L'âge de la maturité ? Questions vives* [en ligne]. Caen : Presses universitaires de Caen, 2009 (généré le 01 mai 2019). Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/puc/8202>. ISBN : 9782841338214. DOI : 10.4000/books.puc.8202.

DU CÔTÉ DES RECHERCHES CLINIQUES D'ORIENTATION PSYCHANALYTIQUE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Résumé: J'interpréterai pour ma part la question posée en me référant à une seule branche de la psychologie: la psychologie clinique; je proposerai ainsi quelques pistes de réflexion concernant la mise en perspective du courant de *recherches cliniques d'orientation psychanalytique* que je soutiens dans le champ des sciences de l'éducation avec le courant de recherches cliniques soutenu par des chercheurs relevant de la discipline psychologie. J'indiquerai que, dans notre champ, nous nous inscrivons dans un courant *Pédagogie et psychanalyse* dont les premiers contours ont été dessinés par Freud et que cette appartenance nous allège peut-être de certaines contraintes en même temps qu'elle définit notre lien singulier à la psychanalyse. Je montrerai que cela se traduit concrètement au plan de la méthodologie de recherche en induisant notamment des différences sur la question des hypothèses, sur celle des élaborations contre-transférentielles du chercheur ainsi que sur les questions de validation; je ferai ainsi l'hypothèse que cela nous donne peut-être un peu plus de liberté dans notre posture de chercheur. Je m'appuierai, pour ce faire, sur la note de synthèse que nous avons publiée dans le numéro 151 de la *Revue française de pédagogie* en 2005 et sur les nombreuses communications présentées au colloque *Clipsy* que nous avons organisé à la Sorbonne en novembre 2006.

Mots clés: psychologie clinique, sciences de l'éducation, psychanalyse, discipline, rapport au savoir, transfert didactique.

La question qui nous a été adressée pour les exposés de ce jour, nous l'avons vu, déjà, avec les interventions précédentes, a été traduite ou interprétée par les chercheurs sollicités pour y répondre de différentes manières. Pour ce qui me concerne, la question était: «Psychologie: fait-on de la recherche de la même façon dans la discipline éponyme et en sciences de l'éducation?». J'aurais pu intituler mon intervention: «Du côté des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation ou comment transformer un état de fait qui en apparence nous est défavorable en ressource?». En lien avec mon champ de compétences, j'ai choisi de restreindre la portée de la question qui nous était posée en ne m'intéressant véritablement qu'à la branche de la psychologie la plus proche de ma démarche de recherche, à savoir la psychologie clinique. Ce point de départ étant posé, je tenterai dans un

premier temps de dire de quoi est constitué l'« observatoire » d'où je tiens les propos que j'avance, le lieu à partir duquel je propose des éléments pouvant apporter un certain éclairage pour répondre à la question. En troisième lieu, je mettrai l'accent sur les dimensions institutionnelles de la question, en me souvenant des points sur lesquels Jacky Beillerot¹ aurait été vigilant s'il avait pu être parmi nous. Dans une deuxième partie de l'exposé, je me placerai sur un plan plus épistémologique et je m'attacherai à dégager certaines spécificités de nos recherches cliniques en sciences de l'éducation, en montrant que la pratique clinique qui soutient nos recherches ne se penche pas sur la même facette des sujets auprès desquels nous intervenons que les psychologues cliniciens ; nous nous attachons à travailler au plan psychique non sur la personnalité des professionnels auprès desquels nous menons nos recherches ou que nous accompagnons mais avant tout avec la part professionnelle de ces personnes. Cette spécificité entraîne la construction d'objets nouveaux, de nouvelles méthodes d'investigation ou tout du moins des transformations des méthodes classiques ainsi que l'émergence de nouvelles notions en voie de conceptualisation. Pour terminer, je proposerai une hypothèse pour indiquer que les conséquences de la problématique institutionnelle liées à notre discipline « sciences de l'éducation », alors qu'elles pouvaient nous apparaître comme défavorables à première vue et qu'elles ont pu s'avérer plutôt disqualifiantes pour nous dans un premier temps, peuvent être considérées à l'inverse comme des atouts pour construire nos recherches dans un plus grand espace de liberté à partir de l'autonomie de notre discipline par rapport à la discipline éponyme. Voilà, en quelques mots résumé le message que je voudrais transmettre. Dans ce court texte, je vais reprendre ces quelques points sans pour autant les développer autant qu'il serait souhaitable, tout en indiquant au passage les références bibliographiques sur lesquelles je m'appuie pour cette argumentation.

Mon « observatoire »

Je suis professeure en sciences de l'éducation depuis 1991 à Paris X Nanterre dans une Unité de formation et de recherche (UFR) de sciences psychologiques et sciences de l'éducation. Pour autant, les liens noués avec mes collègues professeurs de psychologie clinique, psychanalystes ou professeurs de psychiatrie se sont produits le plus souvent hors de mon UFR d'appartenance, à l'occasion de colloques et de congrès extérieurs où je suis invitée, ou dans des jurys de thèse ou de masters recherche soutenus en psychologie et concernant des objets de l'éducation pour lesquels j'ai été sollicitée depuis quelques années, après la sortie de mon ouvrage aux PUF en 2001 *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Un autre espace-temps de cet observatoire est celui que nous avons nous-mêmes construit en organisant deux rencontres internationales, l'une en novembre 2003 à Paris X, l'autre en novembre 2006 à Paris V, en

1. Que dire sur lui? Qu'il a énormément œuvré pour la constitution / légitimation du courant clinique dans les sciences de l'éducation?

nous appuyant sur les ressources (à l'initiative?) des deux laboratoires de sciences de l'éducation de ces universités, le CREF (Centre de recherche éducation et formation à Paris X) et l'équipe EDA (Éducation, didactique et apprentissage à Paris V). En 2003, la manifestation a rassemblé quatre-vingts participants sous la forme de plusieurs tables rondes; en 2006, deux cents participants étaient présents et une soixantaine de communications ont été proposées, communications émanant de chercheurs en psychologie et de chercheurs en sciences de l'éducation se recommandant tous d'une forme de clinique d'orientation psychanalytique. Pour ma part, à ce jour, j'ai fait soutenir une cinquantaine de mémoires de recherches et j'ai eu l'occasion d'accompagner une vingtaine de thèses cliniques.

La part de ma subjectivité

Peut-on parler de subjectivité dans ma manière d'analyser ces phénomènes? Sans doute, dans la part de méconnaissance que peut révéler mon propos et aussi au niveau des interprétations que j'en propose. Néanmoins, mon observation repose sur certains éléments tout à fait objectifs: je ne suis pas «psychologue», au sens où je n'ai pas été formée par un cursus en psychologie mais que j'ai suivi un cursus de sciences de l'éducation (comme deuxième formation après une formation initiale en mathématiques et plusieurs années d'exercice au niveau de l'enseignement supérieur de cette discipline). On peut facilement imaginer que cette trajectoire singulière aboutit à me donner un point de vue différent de celui d'un autre professeur en sciences de l'éducation soutenant la même approche clinique que moi qui, lui, est «psychologue», je veux parler de mon collègue de Paris V, Bernard Pechberty. Le travail que je présente ici n'existerait pas sans les échanges fructueux entre nous qui durent maintenant depuis plusieurs années et qui m'ont sensibilisée à cette différence de points de vue. D'emblée, je dirais que ce collègue est, par exemple, mieux accueilli que moi par les psychologues universitaires, étant davantage «des leurs», relié à leur communauté d'appartenance. En revanche, j'ai été témoin privilégié du chemin qu'il a dû faire pour entrer dans notre culture «sciences de l'éducation» et y trouver sa voie. C'est bien la mise en perspective de nos trajectoires respectives qui aujourd'hui tendent à se rejoindre au sein des sciences de l'éducation qui m'a aidée à mettre en lumière certaines proximités et différences.

Appartenances disciplinaires

J'en arrive ainsi au point suivant de mon argument, la question institutionnelle, celle de l'appartenance disciplinaire. Notre discipline «sciences de l'éducation» a aujourd'hui quarante ans d'existence, et c'est à ce propos que nous sommes réunis, mais estimons-nous qu'elle a acquis une reconnaissance au plan de la consistance de son épistémologie ou de ses épistémologies? Ce que l'on peut constater, en tout cas, c'est qu'entre les sections du CNU, il ne lui est pas reconnu une égale dignité de fait avec les autres disciplines, comme l'énonce Y. Dutercq dans sa propre contribution à cette rencontre. Nous avons tous remarqué qu'il est possible d'être «qualifié» en

70^e section du CNU avec une thèse en psychologie alors que l'inverse est quasiment inenvisageable. Sans doute faut-il convenir que les conditions pour obtenir le titre de psychologue et la protection de ce titre ne rendent pas les choses faciles en termes de mutualisations entre nos cursus. Je l'ai particulièrement éprouvé au niveau des tentatives de mutualisations entre nos masters professionnels. Un autre indice de cette hiérarchie entre les deux disciplines m'est fourni en observant la manière dont nos collègues se désignent eux-mêmes dans les quatrièmes de couverture de leurs ouvrages, ou au moment de certaines émissions de télévision ou de radio dans lesquelles ils sont invités ou encore lors des entretiens dans la presse. Se disent-ils, se disent-elles professeurs en sciences de l'éducation ou le plus souvent psychologues, ou sociologues ? Regardons d'ailleurs leur présentation comme auteurs pour le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2005 pour la troisième édition). Et notons de plus à qui l'on a fait appel pour rédiger les notices relevant de la psychologie, par exemple, dans ce dictionnaire ; on peut aussi consulter dans le *Traité de sciences et pratiques de l'éducation* dirigé par J. Beillerot et N. Mosconi la rubrique dans laquelle se présentent les auteurs qui ont été sollicités.

Or, si nous-mêmes, nous ne portons pas plus fièrement notre appartenance disciplinaire, qui le fera à notre place ? Rendons-nous compte que nous donnons ainsi prise aux tenants d'autres disciplines que cela pourrait, dans certains cas, arranger de sous-estimer nos spécificités, dans le jeu des concurrences disciplinaires. J'en viens à des considérations plus liées aux questions de « scientificité », lesquelles nous entraînent vers des réflexions épistémologiques.

Réflexions épistémologiques

Pour cette deuxième partie, je me référerai principalement à ce que nous avons écrit dans la note de synthèse parue en 2005 dans la *Revue française de pédagogie*, intitulée « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation ». J'inviterai le lecteur à se reporter à ce texte s'il souhaite entrer dans les détails de l'argumentation, car c'est un texte écrit dans lequel nous avons pris position sur plusieurs points nodaux concernant notamment la légitimité des recherches cliniques d'orientation psychanalytique menées en sciences de l'éducation et leur spécificité. Premièrement, 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 et sans pour autant être labellisés comme psychologues cliniciens et / ou comme psychanalystes.

Deuxièmement, 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 j'en viens, par exemple, à parler de « soin psychique » aux enseignants (intitulé de mon dernier article pour la revue *Cliniques méditerranéennes*²) il s'agit bien de « soins » à la part professionnelle des acteurs éducatifs et non de proposer une thérapie personnelle à ces professionnels. Ainsi, j'estime que nous sommes en train de développer des dispositifs spécifiques pour ce que je nomme une clinique professionnelle du lien.

Dimensions institutionnelles

Troisièmement, à mes yeux, cette spécificité nous a entraînés vers des différences dans l'évolution de nos méthodologies de recherche. Nous avons par exemple beaucoup développé l'usage de l'entretien clinique de recherche³, à partir de la méthodologie proposée par M.-F. Castarède⁴ dans le livre dirigé par Colette Chiland. Sans doute, notre manière d'utiliser cette forme d'entretien de manière privilégiée, plutôt que d'utiliser par exemple des tests projectifs, nous est singulière. 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 champ⁵.

Au niveau de la manière de poser les problématiques de recherche, *a contrario* de ce que l'on peut par exemple lire dans le texte d'Odile Bourguignon sur le processus de recherche⁶, nous ne formulons pas d'hypothèses de recherche *a priori*, sinon, bien sûr, des hypothèses théoriques concernant les postulats ou les fondamentaux de la psychanalyse (inconscient freudien, transfert, etc.). Nous prenons acte, en quelque sorte, de la dimension heuristique de la démarche et de ses limites, à savoir qu'elle n'a pas la capacité de pouvoir vérifier ou infirmer des hypothèses de recherche, comme cela est recommandé dans certains textes à l'intention des étudiants en psychologie⁷. De même, à propos des questions de validation, nous développons des réflexions à propos des caractéristiques de l'écriture des résultats des recherches cliniques, à la

2. Blanchard-Laville 2007.

3. Yelnik 2005.

4. Castarède 1989.

5. Chaussecourte 2003 et 2006.

6. Bourguignon & Bydlowski 1995.

7. Ghiglione & Richard, 1993.

suite de Mireille Cifali⁸ et de Claude Revault d'Allonnes⁹, pour tenter de formaliser la manière spécifique de communiquer nos résultats en ce domaine; 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'ordinairement on appelle 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 Claude Revault d'Allonnes¹⁰.

Si enfin nous allons sur le plan de l'émergence de nouvelles notions, nous en reconnaissons au moins une, portée et développée en partie par notre équipe à Paris X et mise en lumière par Jacky Beillerot, celle de « rapport au savoir »¹¹; notion dont j'ai pu apercevoir qu'elle est encore relativement ignorée au sein de la discipline psychologie ou tout du moins peu travaillée alors qu'elle aurait été utile à certains chercheurs, auteurs de mémoires et de thèses en psychologie, que j'ai eus à évaluer et dont j'ai estimé qu'ils auraient tiré grand bénéfice de la connaissance de nos travaux dans ce domaine.

Sur un plan personnel, je me trouve engagée, au-delà de la transposition de certains concepts psychanalytiques dans mon champ de recherches, dans une construction théorique originale, notamment pour ce qui concerne la mise en intelligibilité des phénomènes psychiques liés aux pratiques enseignantes dans l'espace d'enseignement. Je peux commencer à y avancer une notion comme celle de « transfert didactique », qui témoigne de la spécificité des phénomènes transférentiels et contre-transférentiels lors de l'acte d'enseigner, en lien avec le rapport au savoir de celui ou celle qui enseigne¹² et celle de « *holding* didactique », pour désigner la manière d'habiter au plan psychique le geste de « tenir » un groupe-classe¹³. J'ai pu montrer dans mes travaux, à plusieurs reprises, la genèse de cette conceptualisation en indiquant les éléments sur lesquels elle s'appuie et desquels elle a dû s'émanciper par la suite, en s'autorisant à penser des retournements de perspective¹⁴.

Ainsi je dirais pour résumer que ce sont à la fois nos objets, nos méthodes et les concepts qui se transforment chemin faisant dans notre différenciation disciplinaire. Je terminerai par la question qui, sans doute, nous distingue le plus en ce moment de nos collègues psychologues cliniciens, c'est celle qui se rapporte aux élaborations contre-transférentielles du chercheur vis-à-vis de ses questions de recherche. Au-delà de son implication¹⁵, nous sommes amenés, pour évoquer la prise en compte de la subjectivité du chercheur à l'égard de sa recherche, à parler, à la suite

8. Cifali 1999.

9. Revault d'Allonnes 1989.

10. Revault d'Allonnes 1998.

11. Beillerot 1987, 1996, 2000.

12. Blanchard-Laville 2005.

13. Blanchard-Laville 2001.

14. Blanchard-Laville 2003.

15. Ardoino 2000.

de G. Devereux¹⁶, des mouvements contre-transférentiels du chercheur, mouvements qui, pour nous, sont à la fois le moteur et l'obstacle dans notre manière de faire de la recherche. Nous développons actuellement nos réflexions à ce sujet et notamment, nous réfléchissons à la manière de soutenir la tension forte que cela implique pour les chercheurs qui s'engagent sur cette voie; notamment à partir de l'examen des modalités par lesquelles il est possible de les accompagner, à la fois au niveau des élaborations nécessaires dans leur avancée et dans l'écriture de certaines de ces élaborations en lien avec la production de connaissances. C'est ainsi que, adoptant les messages de Georges Devereux à la lettre, je préconise que ces élaborations doivent figurer d'une certaine manière dans ce qui est rendu public de nos résultats de recherche dans le but, puisque nous ne pouvons fournir de « preuve » au sens classique du terme, d'au moins essayer de transmettre comment nous avons découvert ce que nous avons trouvé. Ce point-là est en débats et chaque accompagnement nouveau d'un mémoire ou d'une thèse nous permet de remettre à l'épreuve la réflexion à ce propos.

Pour ma part, je fais l'hypothèse que, sans doute, du fait que nous ne sommes pas assujettis aux contraintes, normes, habitudes, jurisprudences instaurées par la discipline psychologie à laquelle appartient la psychologie clinique, nous bénéficions d'une beaucoup plus grande marge de manœuvre que nos collègues psychologues. Au fond, pour moi, je me reconnais dans une filiation qui est celle du courant *Pédagogie et psychanalyse*, transformée aujourd'hui en *Psychanalyse et éducation* (2005), et qui, comme nous le montrons dans notre note de synthèse (2005), à la suite de celle de Jean-Claude Filloux publié en 1987, 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 propres d'Annick Ohayon dans son travail de 1999, réédité en 2006 aux Éditions La Découverte.

Claudine BLANCHARD-LAVILLE

Équipe Savoirs et rapport au savoir du CREF

Université de Nanterre – Paris X

Références bibliographiques

ARDOINO J. (2000), *Les avatars de l'éducation*, Paris, PUF.

BEILLEROT J. (1987), *Savoir et rapport au savoir. Disposition intime et grammaire sociale*, Note de soutenance, Thèse de doctorat d'État sous la direction de G. Vigarello, Université René Descartes – Paris V.

16. Devereux 1967.

- BEILLEROT J. (1996), « Désir, désir de savoir, désir d'apprendre », in *Pour une clinique du rapport au savoir*, J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi (dir.), Paris, L'Harmattan, p. 51-74.
- BEILLEROT J. (2000), « Le rapport au savoir », in *Formes et formations du rapport au savoir*, N. Mosconi, J. Beillerot, C. Blanchard-Laville (dir.), Paris, L'Harmattan, p. 303-317.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (coord.) (1999), « Recherches cliniques d'inspiration psychanalytique en éducation et formation », *Revue française de pédagogie*, n° 127.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2003), « Rapport au savoir et approche clinique des pratiques enseignantes », in *Rapport au savoir et didactiques*, M. Sylvestre, M. Caillot (dir.), Paris, Fabert.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2005), « Travail enseignant (aspects cliniques) », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, P. Champy, C. Étévé (dir.), Paris, Retz, p. 1002-1007.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2006), « Psychanalyse et enseignement », in *Traité des sciences et pratiques de l'éducation*, J. Beillerot, N. Mosconi (dir.), Paris, Dunod.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2007), « Du soin psychique aux enseignants. Psychopathologie du quotidien de l'enseignant », *Cliniques méditerranéennes*, n° 77, p. 159-176.
- BLANCHARD-LAVILLE C., CHAUSSECOURTE P., HATCHUEL F., PECHBERTY B. (2005), « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », *Revue française de pédagogie*, n° 151, p. 111-162.
- BOURGUIGNON O., BYDŁOWSKI M. (dir.) (1995), *La recherche clinique en psychopathologie. Perspectives critiques*, Paris, PUF [chapitres 1-2, « Le processus de recherche » et 1-3, « Le chercheur, vocation, engagement, formation »].
- CASTARÈDE M.-F. (1989), « L'entretien clinique à visée de recherche », in *L'entretien clinique*, C. Chaland (dir.), Paris, PUF.
- 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.
- CHAUSSECOURTE P. (2006), « Controverses autour de l'observation des nourrissons », *Perspectives Psy*, vol. 45, n° 3, p. 274-288.
- CIFALI M. (1999), « Clinique et écriture. Un apport de la psychanalyse aux sciences de l'éducation », *Raisons éducatives*, n° 1, p. 293-313.
- DEVEREUX G. (1967), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.
- 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.
- GHIGLIONE R., RICHARD J.-F. (1993), *Cours de psychologie. II*, Paris, Dunod (chapitre « Définition de la recherche clinique »).

- OHAYON A. (1999), *L'impossible rencontre. Psychologie et psychanalyse en France (1919-1969)*, Paris, La Découverte.
- 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), « La difficulté d'apprendre et d'enseigner entre soin et formation », note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Paris X, Nanterre.
- REVAULT D'ALLONES C. (dir.) (1989), *La démarche clinique en sciences humaines*, Paris, Dunod.
- REVAULT D'ALLONES C. (1998), « L'étude de cas : problèmes déontologiques et éthiques au cœur d'une méthode », *Psychologie clinique*, vol. 5, p. 51-62.
- SÉCHAUD E. (dir.) (1999), *Psychologie clinique. Approche psychanalytique*, Paris, Dunod.
- YELNICK C. (2005), « L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation », *Recherche et formation*, n° 50, INRP.