

UN DISPOSITIF POUR CONSCIENTISER ET ELABORER SON IMPLICATION SUBJECTIVE LORS D'OBSERVATIONS DIRECTES

Philippe Chaussecourte

Université Paris Ouest Nanterre La Défense
Unité de Formation et de Recherche Sciences Psychologiques et Sciences de l'Éducation
CREF - équipe Clinique du rapport au savoir
200, Avenue de la République
92001 Nanterre Cedex
philip.chaussecourte@free.fr

Mots-clés : analyse des pratiques, formation, observation clinique, recherche, psychanalyse

Résumé. Cette communication propose l'explicitation d'un dispositif original d'analyse clinique de pratiques d'observations directes dans le champ de l'éducation et de la formation. Ce dispositif est construit pour permettre aux participants la prise de conscience de leur implication subjective et pour l'élaborer ; ceci est particulièrement profitable à des formateurs qui seraient eux-mêmes des praticiens de l'observation, mais aussi à des chercheurs cliniciens qui acquerraient là une légitimité spécifique. Dans un premier temps le dispositif d'analyse de pratiques dont il est question sera succinctement évoqué. Puis seront mentionnés les dispositifs sur lesquels il s'appuie et qui en sont à l'origine. Ensuite sera explicité le cheminement qui a été nécessaire à l'enseignant-chercheur-clinicien promoteur de ce projet pour s'autoriser à penser, soutenir et mettre en œuvre, dans un contexte universitaire, un tel dispositif original. Enfin le dispositif sera détaillé, accompagné d'une vignette clinique. Pour finir la piste de la spécificité de la légitimité de la posture d'un chercheur clinicien travaillant par observation sur des situations d'enseignement que ce dispositif permet d'acquiescer sera évoquée.

1. Contextualisation

Cette contribution s'inscrit dans la thématique du congrès sur au moins deux plans : d'une part elle aborde une question vive dans le champ de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, celle de l'analyse des pratiques. Question vive, en effet, comme en témoigne le fait qu'elle était au cœur du dernier colloque international d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation datant de novembre 2009 (voir à ce sujet le site www.cliopsy.fr). Mais, d'autre part, cette contribution pose la question de la légitimité de celui qui « traduit » ou « transpose », dans le champ de l'éducation et de la formation, une méthodologie issue du champ de l'étude psychanalytique des interactions dites précoces (c'est-à-dire des interactions entre un bébé et son entourage immédiat, de sa naissance à autour de ses deux ans).

Les travaux dont il va ici être question se situent dans un courant clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (voir par exemple Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, & Pechberty, 2005). Comme toute recherche, celles qui sont menées dans ce courant relèvent d'une épistémologie particulière et nécessitent des méthodologies spécifiques, cohérentes avec cette épistémologie. Un des objectifs des travaux qui sont conduits selon cette approche est d'identifier et d'analyser les phénomènes inconscients qui traversent les espaces d'enseignement et de formation, protagonistes inclus. Le seul « instrument » dont dispose pour ce faire le chercheur clinicien est alors son propre appareil psychique. Il s'agit là de l'une des caractéristiques majeures de l'approche clinique de phénomènes inconscients. L'un des moyens essentiels auquel à recours le chercheur pour mener rigoureusement de telles recherches est un travail d'élaboration psychique de son implication dans le processus de recherche, voire d'élaboration de son contre-transfert-de-

chercheur¹ (pour des exemples de telles recherches, on pourra consulter l'ouvrage *Processus inconscients et pratiques enseignantes* (Blanchard-Laville & Geffard, 2009)). Ce type de travail réflexif et élaboratif, initié par G. Devereux (1967 (1980)), est non seulement l'un des outils privilégiés du chercheur au moment de sa confrontation au matériel de recherche, mais encore est-il également nécessaire tout au long de l'ensemble de la recherche, bien en amont de l'analyse du corpus. Il doit notamment être mis en œuvre par le chercheur clinicien aussi bien pour élaborer psychiquement la question de son choix du thème de la recherche, que pour réfléchir aux modalités de recueil des données comme à ce qui se passe durant leur recueil effectif, etc.

L'une des méthodologies classiques pour mener des recherches de ce type est l'entretien clinique, d'orientation psychanalytique, et l'on dispose à présent d'un certain nombre de points de repères, sur la manière d'analyser un tel entretien et sur la posture d'interviewer qu'il faut tendre à adopter pour que la méthodologie employée soit en cohérence avec l'approche choisie, tout au long de sa mise en œuvre. On pourra se rapporter pour des précisions sur ce type d'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation au texte éponyme de Catherine Yelnik (2005) où l'auteure explicite cette méthodologie, capitalisant ce qu'a produit l'évolution d'une tradition d'entretien clinique existant dans le département des sciences de l'éducation de Paris Ouest Nanterre La Défense (Paris X) depuis sa création.

En revanche, peu de travaux ont été effectués dans le courant clinique d'orientation psychanalytique par observation directe de situations éducatives, peut-être faute d'une modalité d'observation directe cohérente épistémologiquement avec le point de vue psychanalytique. Une première avancée dans cette voie a été réalisée à l'occasion d'une thèse en sciences de l'éducation (Chaussecourte, 2003), sous la direction de Claudine Blanchard-Laville et le dispositif que je vais décrire plus loin, et que je propose en formation, se situe dans le prolongement de ce qui a été pensé et mis en place à l'occasion des recherches menées pour ce travail, après un assez long travail de maturation.

Dans un premier temps ce dispositif clinique d'analyse de pratiques sera succinctement évoqué. Puis seront mentionnés les dispositifs sur lesquels il s'appuie, notamment à partir de l'évocation plus précise du travail de thèse déjà mentionné. Ensuite, sera explicité le cheminement qui a été nécessaire à l'enseignant-chercheur-clinicien que je suis pour s'autoriser à penser, soutenir et mettre en œuvre, dans un contexte universitaire, un tel dispositif original d'analyse de pratiques d'observation qui sera alors détaillé. Nous verrons alors se poser en filigrane la question de la légitimité à conduire ce genre de dispositif, ce qui nous conduira à envisager la piste d'une spécificité de la légitimité de la posture d'un chercheur clinicien travaillant par observation sur des situations d'enseignement que ce dispositif permettrait d'acquérir.

2. Présentation succincte et incomplète du dispositif actuel

Le dispositif d'analyse de pratiques que je soutiens actuellement est basé sur de l'observation directe. Il a été, jusques à présent, mis en œuvre à l'université Paris Descartes (Paris V), dans un cursus de Master en sciences de l'éducation. L'idée principale qui le gouverne est de permettre aux participants d'éprouver et d'élaborer leur implication subjective lors d'une observation de séance d'enseignement. La pratique qu'il s'agit d'analyser par ce dispositif est donc construite spécifiquement à cette occasion, de façon à ce que le protocole mis en place puisse servir de chambre de résonance aux phénomènes à identifier ; mais la prise de conscience qui en résulte pourrait bénéficier à toute personne qui est concernée professionnellement par de l'observation directe. Ce dispositif peut donc contribuer efficacement à la formation de formateurs d'enseignants ayant une pratique d'observation lors de visites formatives, voire également évaluatives. Particulièrement pour ces dernières, comprendre ce qui peut se jouer au niveau inconscient pour

¹ J'écris cette expression avec des guillemets car elle constitue, selon moi, un quasi-syntagme, bien sûr référé à G. Devereux, à distinguer de l'expression « contre-transfert » que je réserverai plutôt au contexte de la cure psychanalytique.

soi-même, observateur, pourrait presque constituer une obligation éthique à l'égard de la personne évaluée. Le dispositif a d'ailleurs accueilli, au titre d'enseignement optionnel, des formateurs d'enseignants qui étaient inscrits dans un Master professionnel de ce type à Paris VII. Mais il est clair qu'il peut bénéficier à tout observateur puisqu'il va favoriser chez chaque participant la prise de conscience de sa part subjective dans une situation d'observation et qu'il permet de commencer à l'élaborer psychiquement. C'est pourquoi également des étudiants du parcours Formation à l'Intervention et à l'Analyse des Pratiques (dit parcours FIAP) d'un Master professionnel de Paris Ouest Nanterre La Défense ont eu la possibilité d'y participer, ces étudiants ayant dans leur cursus un stage d'observation. Enfin il accueille les étudiants « ordinaires » d'un cursus de Master en sciences de l'éducation : certains se destinent à l'enseignement, d'autres à l'éducation ou à la formation au sens large ; tous, en tous cas, s'initient à la recherche et, dans ce dispositif, ils font l'expérience de la manière dont la subjectivité d'un chercheur-observateur se mobilise, informant et transformant le matériel recueilli, ainsi que son analyse. Grâce au cadre, au sens clinique (Houzel, 2009) qui est mis en place, les participants prennent également conscience de l'importance extrême des réflexions élaboratives situées en amont du recueil du matériel de recherche lui-même.

3. Des dispositifs antérieurs

À l'origine de ce dispositif se trouve donc une thèse, réalisée en sciences de l'éducation. Il s'agit d'un travail de recherche qui s'est inscrit, comme je l'ai déjà mentionné, dans le courant qu'un certain nombre de chercheurs du champ de l'éducation et de la formation, dont je fais partie, qualifie d'approche clinique d'orientation psychanalytique. La conjonction observation directe et psychanalyse m'avait conduit à étudier très attentivement ce que des cliniciens qualifient d'« observation psychanalytique ». Didier Houzel (1995) distingue fondamentalement l'observation qu'il qualifie de psychanalytique des formes d'observations qualifiées d'expérimentales. Commun à ces deux catégories d'observation, on trouve l'aménagement d'un cadre. Mais, dans l'optique expérimentale, le cadre est contrôlé « de façon qu'on puisse affirmer le lien de cause à effet entre le phénomène observé et les conditions qui règnent à l'intérieur du cadre expérimental » (page 109). Tandis que, pour le cadre psychanalytique, « [...] ce ne sont plus ses conditions intérieures qui sont contrôlées, mais sa périphérie. Ce sont les limites mêmes du cadre qui font l'objet de l'attention et de la rigueur de l'observateur : limites spatio-temporelles, permettant de définir l'espace concret de l'observation ; limites contractuelles (que propose-t-on ?), qui sont l'équivalent de la règle fondamentale de la cure ; limites psychiques qui forment le cadre psychique et qui dépendent des capacités de réceptivité de l'observateur, non seulement à ce qu'il reçoit par ses sens, mais aussi à ce qu'il perçoit par son émotionnalité, par son activité imaginaire et par sa capacité à penser ; tout cela correspondant à ce que Bion a appelé la « capacité de rêverie » » (pages 109-110). En fait Didier Houzel dans cette évocation d'une modalité psychanalytique d'observation se réfère à la méthode d'observation des nourrissons proposée par Esther Bick (1902-1983).

Je rappelle brièvement² ce que cette psychanalyste kleinienne a mis en place, à l'origine pour la formation des futurs psychothérapeutes d'enfants, à la *Tavistock Clinic* de Londres en 1948, mais qui est intégré actuellement au cursus de formation des futurs psychanalystes de la Société Britannique de psychanalyse : un observateur se rend pendant environ deux ans, une fois par semaine, à horaire fixe, dans une famille où un nourrisson vient de naître pour une observation d'une heure du bébé dans son entourage durant laquelle aucune note n'est prise ; puis un compte rendu est rédigé aussi précis que possible de ce qui a été observé et ressenti et enfin, troisième temps de la méthode, les comptes rendus sont supervisés dans un séminaire sous la conduite d'un clinicien formé à la méthode.

Pour conduire des recherches par observation directe de façon cohérente avec l'épistémologie psychanalytique, cette méthode a inspiré, pour le travail de thèse, un protocole d'observation d'une

² Pour plus de précisions sur Esther Bick, on pourra consulter un article écrit dans la revue *Connexions* (Chaussecourte, 2006a).

enseignante de collègue durant une année entière. Ainsi chaque semaine, durant un an, une observation d'une heure a été réalisée à horaire fixe (donc une observation de la même classe), sans prise de notes ni réalisation d'aucun enregistrement instrumenté, ni recueil de matériel didactique supplémentaire ; puis un compte rendu a été rédigé dans l'immédiat après coup, aussi riche que possible, tant au niveau du factuel que des ressentis de l'observateur ; enfin un travail d'étayage et d'élaboration psychique régulier de l'observateur a eu lieu, basé sur la lecture de ces comptes rendus, dans un groupe de chercheurs habitués au travail groupal d'élaboration psychique et familiers de la psychanalyse. L'analyse des trente comptes rendus ainsi obtenus a été l'occasion de mettre au travail diverses notions avancées par Claudine Blanchard-Laville (2001) comme celle d'*espace psychique de la classe* et de *transfert didactique* (Chaussecourte, 2006b).

Le but du dispositif mis en place pour la thèse était la recherche, notamment l'investigation de phénomènes psychiques inconscients induits par l'enseignante dans l'espace de la classe. Évidemment, en ce qui me concerne puisque c'est de ma recherche qu'il s'agit, ce travail d'observation a été extrêmement formateur et a constitué un tournant dans la façon dont je pensais qu'il convenait de prendre en compte une subjectivité de chercheur-observateur. Il me faut aussi préciser que, afin de ne pas avoir de la méthode *princeps* qu'une connaissance théorique, j'ai participé alors pendant deux ans, en parallèle à mon observation d'enseignante, au troisième temps de l'observation d'un nourrisson et ma participation à ce groupe n'a pas été sans impact sur le déroulement de mon observation d'enseignante³.

Dans la conclusion de la thèse j'évoquais l'idée d'utiliser un tel dispositif en formation de formateurs d'enseignants mais je n'étais pas alors suffisamment capable de pouvoir le penser pour le réaliser effectivement. Il ne pouvait de toutes façons être reproduit tel quel directement car un certain nombre de points faisaient obstacle à sa réalisation concrète. L'un des atouts de la méthode mise en œuvre pour la thèse est en effet son inscription dans le temps : c'est la répétition, dans la durée, de ce qui est observé qui permet de proposer une mise en sens des observations effectuées. Donc l'investissement en temps que nécessite un tel dispositif est considérable pour l'observateur. Je voyais difficilement s'inscrire dès lors une telle proposition dans la temporalité d'un semestre d'enseignement universitaire, d'autant que, par exemple, la simple recherche d'un enseignant qui accepte une telle observation, recherche qui pour des raisons méthodologiques doit s'effectuer par un intermédiaire, prend déjà un temps certain.

Avant d'explicitier plus précisément en quoi consiste ce qui est proposé dans le cadre universitaire dans lequel ce dispositif s'inscrit, je voudrais évoquer comment la forme qu'il a prise actuellement s'est cristallisée, notamment par une maturation psychique de son animateur potentiel, dans un travail d'après coup.

4. Éléments de maturation

Trois éléments ont été centraux pour que je puisse m'autoriser psychiquement à concevoir le dispositif que j'ai finalement mis en place, dont la conjonction a été l'événement déclenchant la réalisation.

Le premier a été la prise de conscience du rôle de la première observation : l'étude attentive effectuée *a posteriori*, reprenant l'ensemble du matériel, montrait que le premier compte rendu contenait en germe tout ce qui apparaissait dans la suite des observations (Chaussecourte, 2006a), tant par exemple au niveau des modalités du *transfert didactique* de l'enseignante, que de ce qui caractérisait le mode de fonctionnement de ce qui pouvait être comme une part professionnelle de son appareil psychique, mais aussi au niveau des problématiques de l'ajustement de distance (psychique) entre l'observateur et l'observée. Un clinicien observateur expérimenté aurait pu

³ Pour une explicitation de ce qui s'est passé au niveau du déroulement de cette recherche de part la l'existence de ce groupe, on pourra lire *Observer seul, penser à plusieurs : modalités d'accompagnement clinique d'un chercheur* (Chaussecourte, 2009a).

vraisemblablement, dès la première observation, avoir quelques idées sur des hypothèses à formuler à propos, par exemple, de la « signature » de l'enseignante (Berdot & Blanchard-Laville, 1996) observée, tout comme un analyste chevronné a quelque idée de la structuration psychique de son futur analysant dès les entretiens préliminaires. Notamment, au sein de cette première observation, la question de la place de l'observateur est riche de sens potentiel : où se met-il ? Où le met-on ? À la fois topographiquement mais aussi psychiquement...

Un deuxième élément m'a conduit vers l'autorisation que je pouvais me donner à moi-même de construire un dispositif qui ne respectait pas à la lettre le dispositif originel : la psychanalyste Régine Prat, spécialiste de l'observation du nourrisson selon la méthode d'Esther Bick, qui m'avait accueilli dans son séminaire d'observation durant deux ans et avec laquelle j'étais resté en contact depuis la thèse, m'apprit qu'elle s'impliquait dans l'animation d'un atelier universitaire *semestriel* pour une initiation à ce type d'observation, dans un cursus de Master professionnel de psychopathologie clinique. Dans ce qu'elle proposait ainsi sur cette courte durée, il ne pouvait plus être question de respecter le protocole de l'observation *princeps* et pourtant, elle, hautement compétente dans la mise en œuvre du dispositif originel, pensait que des étudiants auraient le plus grand profit à s'initier à l'« observation psychanalytique », qu'elle avait d'ailleurs proposé de nommer, de façon plus adéquate, « observation subjective » (Prat, 2002). Les conversations que nous eûmes alors me donnèrent des points de repère importants⁴.

Mais surtout, et c'est le troisième point, j'ai compris qu'il ne fallait pas concevoir le dispositif que je pouvais réaliser sur un temps court comme un moyen d'appréhender des phénomènes inconscients chez l'enseignant observé mais que c'était bien la posture de l'observateur qui devait être travaillée prioritairement dans une telle temporalité brève.

5. À propos du dispositif mis en place

5.1 Le dispositif

Voici donc ce que j'ai finalement mis en place. Le travail s'étend sur un semestre, soit douze séances de deux heures ; le nombre de participants est limité ; l'idéal serait une quinzaine. Lorsque les effectifs ont été plus élevés, j'ai proposé des séances supplémentaires.

Le but du dispositif est annoncé dans le descriptif proposé dans la maquette des enseignements : il s'agit de faire « expérimenter » les impacts de la subjectivité d'un observateur sur une situation observée à travers une observation effective de séance d'enseignement et d'élaborer psychiquement ces impacts au cours d'un travail groupal adéquat. J'emprunte le mot « expérimenter » à Ruth Kohn et Pierre Nègre qui, dans *Les voies de l'observation* (Kohn & Nègre, 1991), le préfèrent à expérimenter car, disent-ils, et je partage leur avis, ce verbe ne laisse pas assez de part à l'implication justement. Il est construit sur l'anglais *to experience* qui signifie *ressentir, faire l'expérience de*. Chaque étudiant, s'il ne va effectuer lui-même qu'une seule observation sur le terrain, bénéficie de toutes les observations qui sont également rapportées par ses collègues. Pour des questions d'homogénéité profitable à cette mutualisation, et pour des raisons de commodité matérielle (cours durant une heure, pas d'autorisation à demander à un inspecteur mais simplement au chef d'établissement), j'impose le choix d'une classe de collègue ou de lycée pour l'observation. La question du choix de la discipline scolaire pour réaliser cette observation, du niveau de la classe, du lieu d'observation sont déjà pour les participants autant d'occasions d'élaborations, chacun saisissant, à partir des réflexions des autres et des raisons qu'ils avancent, des aspects de ses propres choix, parfois bien projectifs...

Chaque séance est construite, sur le plan des apports théoriques que j'effectue, en deux temps : à partir de généralités sur l'observation, puis sur l'observation clinique, j'introduis des éléments

⁴ Je remercie grandement la psychanalyste Régine Prat de la disponibilité dont elle a toujours fait preuve à mon égard pour les discussions concernant ce type d'observations.

conduisant à une proposition de ce que pourrait être une observation clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, et, concomitamment, je donne des points de repère méthodologiques pour aller effectuer une observation de ce type sur le terrain. Ainsi les participants vont-ils devoir, conformément au protocole originel, prendre contact avec un intermédiaire et effectuer une observation de séance d'enseignement sans prendre de notes ; puis ils auront à rédiger un compte rendu aussi complet que possible de tout ce qu'ils auront observé et de ce qu'ils auront ressenti. Des parties de ces comptes rendus sont ensuite lues et font l'objet d'élaborations, sous ma supervision, dans le groupe que nous formons, les participants et moi-même. En effet, dès les premières des douze séances de deux heures que dure cet enseignement, je ménage un temps pratique d'élaboration collective qui, comme dans la méthode *princeps*, sert à accompagner les participants dès le tout début de leur recherche d'un intermédiaire. Ce temps est un temps fondamental qui permet, par exemple, de prendre conscience de la façon dont ses angoisses se projettent sur la situation et la transforme sur un plan concret. Tous les fantasmes concernant ce type d'observation peuvent être abordés et le travail groupal favorise leur expression : certaines choses sont moins difficiles à dire lorsque l'on se rend compte que l'on est pas seul à les penser, et que l'on peut les partager.

5.2 Un exemple de travail groupal au début du déroulement temporel du dispositif

Voici un exemple de ce qui peut se passer dans le groupe, à propos d'un point, parmi d'autres, du protocole. Il s'agit de la question complexe de ce que l'on va dire à l'intermédiaire qui prend en charge la recherche de l'enseignant qui sera observé. Les participants s'interrogent notamment sur le fait de savoir s'ils « doivent » évoquer, auprès de lui, l'existence du groupe et du travail groupal qui se fait à partir du compte rendu. Je mentionne souvent, dans le cours des échanges, que le groupe est un soutien technique pour l'observateur et que l'existence de cet étayage ne concerne pas obligatoirement l'intermédiaire. Régine Prat dit de ce soutien qu'il est de même nature que celui demandé par un radiologue à un collègue, à propos d'un cliché concernant un patient : il n'en rend pas nécessairement compte au malade. Évidemment, je recommande de répondre à toutes les questions qui sont effectivement posées – c'est une question d'éthique – tout en choisissant ses mots pour la réponse, d'où l'intérêt des élaborations préalables qui permettent à chacun de comprendre un peu là où il est partie prenante. Mais j'attire l'attention sur la vigilance à avoir à ne pas anticiper les demandes : ce cas échéant, on donne alors des éléments de « réponse » à des questions qui ne se posent pas, sans respect, de ce fait, ni pour la temporalité de l'intermédiaire s'il avait décidé de poser ces questions à un moment ou à un autre, ni même pour son mode de fonctionnement psychique si ces questions ne se posaient pas. Ne risque-t-on pas alors, par cette anticipation pouvant être hors de propos, de lui faire subir une forme de « violence d'un sens imposé », pour reprendre, en la décalant un peu, l'expression parlante de Claude Revault d'Allonnes (1998) (page 51). Il s'agit de ne pas intervertir les places et les rôles de chacun (intermédiaire/observateur/observé) et je propose souvent d'élaborer, car l'opportunité s'en présente fréquemment, cette question de la confusion de places, de l'asymétrie des rôles, comme celle de la culpabilité qui peut être liée au fait de « ne pas tout dire ».

Ainsi Danièle, une formatrice d'enseignants de mathématiques, qui était précisément mal à l'aise avec le fait que j'avais mentionné qu'il n'était pas nécessaire d'évoquer l'existence du groupe d'élaboration à l'intermédiaire, nous raconte-t-elle son contact téléphonique avec lui et nous explique-t-elle qu'à sa question « Comment cela va-t-il se passer » elle s'était sentie obligée d'explicitier en détail tout le dispositif, groupe d'élaboration compris. Le groupe lui a alors renvoyé que la question qui était posée pouvait tout à fait s'entendre autrement : « Quand allons nous nous voir ? Comment allons-nous faire pour nous contacter ? Etc. ». Elle prit alors conscience ainsi, par le travail groupal, de la façon dont son angoisse l'avait conduite à fabriquer ce qu'elle avait tant redouté : avoir à donner une réponse à une question « l'obligeant » à expliciter l'existence du groupe d'élaboration.

5.3 De la nature du travail effectué

Pour revenir au dispositif dans son déroulement temporel, les dernières séances du semestre sont entièrement consacrées à l'élaboration psychique groupale des comptes rendus d'observation collectés : il n'y a plus d'apports théoriques mais un travail de même nature que celui qui a lieu lors du troisième temps de la méthode originelle, celui de la « supervision » en séminaire.

Il ne s'agit pas, au cours du travail groupal, d'émettre des hypothèses sur l'enseignant observé ou sur ce qui se passerait au niveau des élèves sur un plan psychique, contrairement à ce qu'il a été concevable de tenter avec les trente observations de la même enseignante effectuées durant une année scolaire pour la thèse. Mais il s'agit bien d'envisager ce qui pourrait se passer psychiquement pour chaque observateur dans la singularité de son observation, dans ses interactions avec l'enseignant, les élèves etc. et de tenter de lui faire rencontrer ainsi des modalités de son implication subjective en tant qu'observateur de situation d'enseignement. Très souvent, sur un mode associatif, des souvenirs scolaires émergent, des situations parfois complexes et refoulées resurgissent : le travail psychique groupal est un moyen puissant d'approche de sa propre singularité comme l'ont montré toutes les théorisations psychanalytiques sur les groupes (par exemple Bion, 1961 (1965), Anzieu, 1981 (1999), Kaës, 2007 parmi tant d'autres).

Au service seulement de l'animateur du groupe, dans le cadre de ses propres réflexions élaboratives à propos du groupe, dans l'après coup, sont convoquées les notions de *moi-élève*, *moi-enseignant*, d'*espace psychique groupal* qui facilitent son travail de pensée, si elles sont simplement utilisées. Au niveau de la conduite groupale, je me garde bien, car telle n'est pas la vocation de ce dispositif, de faire allusion à quoi que ce soit renvoyant à des aspects psychiques individuels personnels. Pourtant, pour reprendre quelques points évoqués dans la vignette précédente, on pourrait envisager que par exemple les interrogations sur les places, l'« honnêteté » renvoient à des éléments psychiques plus inconscients : scène œdipienne, bisexualité psychique, fantasme de transparence, question des origines... Ces points de repère sont présents également dans ma psyché et leur présence, y compris non nécessairement conscientisée dans l'ici et maintenant de chaque séance, contribue à la nature de mon animation, notamment dans la mise en œuvre d'un espace suffisamment sécurisant psychiquement, et contenant, pour chacun. Se pose ainsi, en filigrane, la question de la légitimité à accompagner ce genre de groupe.

6. Vers une spécificité de la légitimité pour l'observateur clinicien de pratiques éducatives et formatives ?

La question de mes interrogations sur ma légitimité à conduire un tel dispositif n'est pas sans lien avec la durée qui sépare l'idée, apparue dès la thèse, de proposer un dispositif de formation de formateurs d'enseignants qui s'en inspirerait et la réalisation de ce qui a été proposé effectivement dans le cursus du Master de sciences de l'éducation de Paris Descartes. Cette légitimité, en ce qui me concerne se fonde sur plusieurs éléments. En plus d'un solide travail analytique personnel, j'ai participé durant une partie de la thèse, comme je l'ai évoqué précédemment, au troisième temps de l'observation d'un nourrisson durant deux ans et j'ai effectué également, durant cette période et un peu au-delà, un travail psychique personnel groupal. Par ailleurs, à partir d'expériences formatives de co-animation avec Claudine Blanchard-Laville, j'ai animé et anime encore, seul, des groupes d'analyses de pratiques professionnelles d'orientation Balint à destination de formateurs d'adultes (formateurs d'infirmiers, d'éducateurs et d'enseignants). Je termine actuellement un Master professionnel de psychologie clinique et psychopathologie et ai choisi de m'inscrire dans l'option *groupe et institutions* de ce Master. Enfin, le travail de maturation psychique accompli m'a conduit, depuis le mois de mai 2009, à observer moi-même un nourrisson selon la méthode originelle (observation qui s'achèvera en juillet 2011, supervisée par la psychanalyste Rosella Sandri). Cette expérience, très engageante, passionnante et extrêmement formatrice dans le cadre de la psychologie clinique m'a été nécessaire pour asseoir ma légitimité comme « créateur » et animateur du dispositif que je viens d'évoquer, tant à mes propres yeux qu'au regard de la communauté des formateurs à l'observation des nourrissons selon la méthode d'Esther Bick où ce

travail trouve une forme de reconnaissance (Chaussecourte, 2008). Mais je puis, à partir de ma double expérience – observation d'enseignante et observation de nourrisson – penser que, déjà, la participation au dispositif que je propose constitue assurément pour un chercheur clinicien une étape significative pour une approche des phénomènes inconscients dans les espaces d'enseignement. Il acquerra là une forme de légitimité spécifique concernant les phénomènes inconscients intervenant dans les pratiques enseignantes que ne lui donnerait pas sa participation à une observation de nourrisson. La question de la légitimité, et de la spécificité des chercheurs cliniciens d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation est déjà évoquée dans la note de synthèse parue dans la *Revue Française de Pédagogie* (C. Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, & Pechberty, 2005) et une réflexion plus précise, en lien avec l'analyse clinique des pratiques enseignantes, notamment par observation, est proposée à ce sujet dans la note de synthèse de mon habilitation à diriger des recherches intitulée *Approche clinique d'orientation psychanalytique. Réflexions d'après-coup* (Chaussecourte, 2009b).

Pour clore cette contribution, je mentionnerai qu'un corpus, qui est en cours d'exploration, a été recueilli : il est constitué des comptes rendus des observations de tous les participants à ce dispositif depuis sa création. Chacun a de plus tenté d'écrire « quelque chose » sur les élaborations groupales le concernant et ces productions constituent un appoint intéressant au corpus lui-même. De plus, le dispositif que je viens d'évoquer sera intégré, dès la rentrée 2010, au Master professionnel *Développement des compétences en formation d'adultes*, plus précisément dans le parcours *Formation à l'Intervention et à l'Analyse de Pratiques* (parcours FIAP) proposé en sciences de l'éducation à Paris Ouest Nanterre La Défense.

7. Bibliographie

- Anzieu, D. (1981 (1999)). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod.
- Berdot, P. & Blanchard-Laville, C. (1996). Le rapport au savoir de l'enseignant(e) de mathématiques en situation didactique. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (Éds.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp. 337-357). Paris : L'Harmattan.
- Bion, W. R. (1961 (1965)). La dynamique des groupes. In W. R. Bion (Ed.), *Recherches sur les petits groupes* (pp. 95-132). Paris : P. U. F.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*. Paris : P.U.F.
- 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*, 151, 111-162.
- Blanchard-Laville, C. & Geffard, P. (Éds.). (2009). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.
- 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, Paris X Nanterre, Nanterre.
- Chaussecourte, P. (2006a). Une observation d'enseignante inspirée de la méthode d'Esther Bick. *Connexions*, 86(Clinique et pédagogie), 49-65.
- Chaussecourte, P. (2006b). Dans la classe de Mona : une observation clinique directe d'une enseignante de mathématiques. In J.-S. Morvan (Éd.), *Espaces éducatifs et thérapeutiques : approches cliniques d'orientation psychanalytique* (pp. 129-157). Paris : Fabert.
- Chaussecourte, P. (2008). Une application de la méthode d'Esther Bick à l'observation des pratiques enseignantes. In P. Delion (Éd.), *La méthode d'observation des bébés selon Esther Bick, La formation et les applications préventives et thérapeutiques* (pp. 289-299). Ramonville Saint-Agne : érès.
- Chaussecourte, P. (2009a). Observer seul, penser à plusieurs : modalités d'accompagnement clinique d'un chercheur. In M. Cifali, M. Bourassa & M. Théberge (Éds.), *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (pp. 139-157). Paris : L'Harmattan.
- Chaussecourte, P. (2009b). *Approche clinique d'orientation psychanalytique. Réflexions d'après-coup*. Note de synthèse d'habilitation à diriger des recherches, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Nanterre.

- Devereux, G. (1967 (1980)). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Houzel, D. (1995). Observation des bébés et psychanalyse, point de vue épistémologique. In M.-B. Lacroix & M. Monmayrant (Éds.), *Les liens d'émerveillement. L'observation des nourrissons selon Esther Bick et ses applications* (pp. 108-116). Ramonville Saint-Agne : érès.
- Houzel, D. (2009). La psychothérapie et son cadre. In F. Marty (Éd.), *Les grandes problématiques de la psychologie clinique* (pp. 223-237). Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2007). *Un singulier pluriel*. Paris : Dunod.
- Kohn, R. C. & Nègre, P. (1991). *Les voies de l'observation ; repères pour les pratiques en sciences humaines*. Paris : Nathan.
- Prat, R. (2002). *On ne voit bien qu'avec le cœur*. Communication au VI^e congrès international sur l'observation des nourrissons selon la méthode d'Esther Bick, Cracovie.
- Revault d'Allonnes, C. (1998). L'étude de cas ; problèmes déontologiques et éthiques au coeur d'une méthode. In C. R. d'Allonnes & R. Samacher & O. Douville (Éds.), *Clinique et éthique* (Vol. n°5, pp. 51-61). Paris : L'Harmattan.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et Formation*, 50, 133-146.