

---

## Symposium

### Regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'une approche clinique d'orientation psychanalytique

#### Observation clinique en sciences de l'éducation

#### La construction d'un dispositif en sciences de l'éducation inspiré de la méthode d'observation d'Esther Bick, un exemple de dialogue interdisciplinaire

**Philippe Chaussecourte**

*Université Paris Descartes  
Faculté des sciences humaines et sociales  
Laboratoire EDA  
4, rue des Saints Pères  
75006 Paris  
philippe.chaussecourte@paris5.sorbonne.fr*

---

*RÉSUMÉ. Mon propos est triple : évoquer la construction d'une recherche en sciences de l'éducation dont la source d'inspiration se situe dans une discipline connexe et donner les résultats obtenus, tout en montrant comment ceux-ci peuvent être la source de questions pertinentes dans le champ original même ; chemin faisant, à l'heure où l'on plaide pour les collaborations interdisciplinaires, il me semble intéressant de montrer comment se sont construits les liens entre ces deux champs. En conclusion sont évoquées des recherches qui sont en cours en sciences de l'éducation dont le travail exposé ici est à l'origine.*

*MOTS-CLÉS : observation, clinique, Esther Bick, pratiques enseignantes, méthodologie.*

---

## 1. Introduction

A l'origine de mes recherches se trouve un questionnement autour du non-verbal dans les pratiques enseignantes. Croisant ce souci de prendre en compte du non-verbal et une approche clinique d'orientation psychanalytique, je me suis intéressé aux travaux des psychanalystes d'enfant.

Cela m'a conduit dans un premier temps à proposer une méthode instrumentée d'investigation des interactions enseignant élèves au tableau, la microanalyse (Berdot, Blanchard-Laville, & Chaussecourte, 2003). La microanalyse, telle que je l'ai développée (Chaussecourte, 1999, 2001), vise à être un outil systématique d'appoint à l'observation clinique de bande vidéo, comme la lexicométrie peut l'être pour l'étude de la verbalité d'entretiens cliniques de recherche (Bossard, 2004).

Dans un second temps, j'ai proposé une méthode d'observation directe que l'on pourrait qualifier d'ultra-clinique, reprenant en cela à D. Lagache sa qualification de la psychanalyse au sein de la psychologie clinique. Pour observer « directement » les situations d'enseignement, en cohérence avec la théorisation psychanalytique, je me suis tourné vers la méthode que proposait la psychanalyste Esther Bick pour l'observation des nourrissons ; remarquons que cette méthode a été appelée par certains « observation psychanalytique ». Les problèmes épistémologiques ne sont pas à négliger et je renvoie à ce propos à un article paru récemment dans la revue Perspectives Psy (Chaussecourte, 2006a). Ici j'évoquerai d'abord brièvement en quoi elle consiste dans le champ d'origine, et ce que j'ai proposé en sciences de l'éducation. Je mettrai ensuite ces deux méthodes en regard pour expliciter les spécificités de l'observation de la séance d'enseignement. Puis, après avoir esquissé les modalités d'analyse des matériaux recueillis, je recenserais les résultats obtenus. Enfin je poserai quelques questions qui pourraient être pertinentes également dans le champ d'origine et en conclusion je mentionnerai des recherches en cours qui s'inscrivent dans cette filiation.

## 2. La méthode d'origine

La méthode originale d'observation proposée par Esther Bick (Bick, 1964), l'a été initialement à la Tavistock Clinic de Londres, en 1948, dans un but de formation des futurs psychothérapeutes d'enfant. Voilà comment elle est décrite actuellement par le GERPEN (Groupe d'Études et de Recherches Psychanalytiques pour le développement de l'Enfant et du Nourrisson) dans les documents qui sont proposés lors des colloques que ce groupe organise :

1) l'observateur se rend au domicile, une heure par semaine environ, pendant les deux premières années de l'enfant, pour voir le bébé se développer dans sa famille. La famille, sans pathologie connue, est sollicitée par un intermédiaire.

L'observateur doit faire table rase de ses connaissances et éviter de faire interférence dans la situation (ni commentaires ni conseils).

2) l'observateur ne prend pas de notes pendant l'observation et rédige ensuite un compte rendu de tout ce qu'il a observé y compris ses impressions et associations.

3) l'observateur présente ses comptes rendus dans un séminaire animé par un analyste formé à la méthode.

### 3. En sciences de l'éducation

Mon observation de situation d'enseignement s'est déroulée, de façon attendue, en trois temps :

1) L'observateur se rend dans une classe une heure par semaine. Il m'a semblé réaliste, tant sur le plan de l'existence du groupe-classe que par rapport à la réalité institutionnelle, que cette expérience d'observation s'étende sur une année scolaire. La classe observée ici est une classe de 5<sup>ème</sup> « banale », sans difficulté particulière, d'un collège parisien. L'enseignante n'est pas une enseignante en souffrance dans son enseignement. Bien sûr, l'enseignante et l'observateur ne se connaissaient pas avant leur prise de contact pour l'observation.

2) L'observateur ne prend pas de notes pendant l'observation ; *a fortiori*, il ne réalise pas d'enregistrement de la séance, ne cherche pas à garder des traces didactiques du travail (énoncés, corrigés...). Il s'agit de ne pas perturber son attention (au sens de D. Houzel (Houzel, 1998)). L'observateur rédige ensuite un compte rendu de tout ce qu'il a observé, y compris de ses impressions et associations psychiques.

3) L'observateur présente ses comptes rendus dans un séminaire. J'ai choisi de travailler avec un groupe de personnes sensibilisées au travail d'élaboration groupale, à l'étude de situations d'enseignement et à l'analyse clinique de telles situations. Le séminaire peut servir de caisse de résonance et permet à l'observateur d'élaborer les fantasmes issus de sa relation contre-transférentielle à l'enseignant observé. En revanche, je ne pouvais recourir à aucun analyste « formé à la méthode » pour assurer la supervision de ce dispositif nouveau, du fait même de sa nouveauté.

Trente observations ont été effectuées selon le mode décrit précédemment. Neuf séances d'élaboration ont eu lieu pour l'accompagnement, dans le cadre du groupe d'accompagnement. La première a précédé la première observation et les deux dernières ont eu lieu après la dernière observation.

Mon expérience analytique personnelle et mes connaissances théoriques de la méthode me semblaient devoir être étayées : je décidais donc de participer simultanément au temps d'élaboration d'un groupe d'observation de nourrisson selon la méthode d'Esther Bick.

C'est ainsi que, commençant mon observation d'enseignante, je contribuais, et pour deux années, au troisième temps de l'observation d'un nourrisson, sous la supervision de la psychanalyste Régine Prat<sup>1</sup>.

#### **4. Ressemblances et différences entre ce que j'ai proposé et la méthode originelle**

Je viens d'évoquer les trois temps de mon observation qui suivent donc de près ce que recommande Esther Bick. Relevons maintenant quelques différences entre les deux modes d'observations.

Dans le cadre de mon observation d'enseignante, plusieurs difficultés sont singulières par rapport à l'observation d'un nourrisson dans sa famille. Le terrain n'est pas ici seulement constitué d'un couple parental qui donne son accord : la situation de classe m'a obligé à obtenir, outre celle de l'enseignante, l'autorisation de l'institution et celle des parents des élèves de la classe.

Dans le cadre usuel de l'application de la méthode originale, la recherche de la mère et de son bébé à observer peut être accompagnée par le groupe. C'est un temps qui est souvent mis à profit pour élaborer les fantasmes de chacun des membres du groupe par rapport à cette observation. Il sert aussi à soutenir l'observateur dans sa recherche. C'est ce temps fondamental que Rosella Sandri évoque dans son texte *Le groupe d'observation : écoute, rêverie, transformation* (Sandri, 1995). Dans le groupe d'observation de nourrisson auquel j'ai participé, 11 séances ont été consacrées aux comptes rendus par l'observatrice de ses démarches de recherches et à son accompagnement avant la première séance d'observation du bébé proprement dite.

Pour mon observation d'enseignant(e), il n'a pas été possible de mettre en place une telle organisation d'accompagnement de la recherche de l'enseignante, principalement parce que je n'avais alors pas pris toute la mesure de son importance dans le cadre de la méthode originelle même.

Cette recherche s'est faite, par analogie avec la méthode originelle, en utilisant un intermédiaire. Mais comment fallait-il que cet intermédiaire présente ma demande ? Je disposais à ce propos de ce que disait Esther Bick dans le texte où elle expose sa méthode (Bick, 1964), et de ce que nous élaborions à ce propos dans le cadre du groupe de Régine Prat. J'ai été surpris de constater qu'au niveau des différentes traductions françaises que je possédais (Bick, 1964 (1992), 1964 (1998), 1964 (2002)) pour le texte d'Esther Bick, les traductions divergeaient un peu (notamment sur le fait de mentionner que cette observation était faite pour l'évolution « personnelle » ou « professionnelle » de l'observateur ; voir à ce propos *Dans la classe de Mona : une observation clinique directe d'une enseignante de*

---

<sup>1</sup> Je remercie vivement Régine Prat et le groupe qu'elle a conduit dans le cadre du CMP de la Villa Compoint.

*mathématiques* (Chaussecourte, 2007). Ainsi, quelque chose de classique dans la méthode originale largement éprouvée, à savoir ce qui sera dit aux parents par l'intermédiaire, s'est révélé moins univoque que je ne pouvais le penser. Il y a le texte *princeps*, des traductions, des commentaires, des expériences contemporaines du texte originel, des situations actuelles à chaque fois singulières... Les questions qui sont soulevées à propos de ce que l'on doit demander à l'intermédiaire de dire à la mère sont des questions pertinentes, et on peut s'en inspirer, mais on voit bien sur cet exemple précis qu'il ne peut s'agir pour mon travail d'observation d'une enseignante de simplement transposer une méthode stabilisée. Je ne peux prétendre raisonnablement résoudre *définitivement* dans mon cas le problème du discours tenu par l'intermédiaire.

Pour l'obtention du terrain d'observation, on ne peut nier que mon appartenance professionnelle à l'éducation nationale au moment de la recherche ait rendu les choses envisageables pour mon observation. Je suis passé par une intermédiaire, enseignante du collège où eut finalement lieu cette observation, qui me mit en contact avec deux enseignantes. Les conditions matérielles ont fait que l'observation s'est avérée possible auprès de l'une des deux. Je lui ai décrit mon projet dans notre première entrevue directe sans évoquer ni Esther Bick, ni la psychanalyse. La première observation eut lieu, selon le souhait de l'enseignante, lors du 7ème cours de mathématiques de la classe, soit une quinzaine de jours après la rentrée scolaire. La dernière eut lieu l'ultime semaine de cours de l'année scolaire.

## 5. Quel mode d'analyse et quels résultats ?

### 5.1. Du mode d'analyse

J'ai choisi de faire pour l'étude du matériel une analyse thématique des 30 comptes rendus, en examinant à travers eux ce que je pouvais dire de l'*espace psychique de la classe* installé par l'enseignante et de son *transfert didactique*<sup>2</sup>. Dans l'enveloppe psychique produite par l'enseignant, l'espace psychique est le lieu des projections psychiques des élèves et le lieu où l'enseignant peut élaborer les forces de déliaison à l'œuvre dans la situation didactique. Cet espace psychique est aussi instauré par une enveloppe sonore produite par l'enseignante, habitée par toute la vocalité<sup>3</sup> qui accompagne ses paroles mais également par d'autres éléments non-verbaux comme par exemple sa gestuelle ou ses mimiques. C'est dans cet espace psychique que vont pouvoir se déployer les modalités du *transfert didactique* de l'enseignant, actualisées dans l'ici et maintenant de la relation pédagogique. L'espace d'enseignement est structuré au niveau psychique par un scénario projeté

---

<sup>2</sup> Ces notions sont dues à Claudine Blanchard-Laville. A ce sujet voir, par exemple, son ouvrage *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (Claudine Blanchard-Laville, 2001)

<sup>3</sup> Ce terme désigne ce qui dans le discours n'est pas la verbalité, c'est à dire ce qui n'est pas les mots employés pour leur sens.

par l'enseignant(e). Ce scénario a à voir avec le mode de lien que l'enseignant installe avec les élèves mais aussi avec le rapport au savoir qu'il manifeste dans la situation. Claudine Blanchard-Laville a proposé de nommer *transfert didactique* cette force modelante qui façonne l'espace didactique au niveau psychique.

## 5.2. Des résultats

Je vais maintenant mentionner un certain nombre de points acquis par ce travail de recherche.

Un premier gain se situe au niveau de la compréhension des phénomènes psychiques à l'œuvre dans la situation d'enseignement pour cette enseignante-là. Cette observation dans la durée a été particulièrement adaptée au repérage de comportements professionnels récurrents. Ce facteur temps est l'un des atouts de la méthode : ce n'est pas chacun des faits qui est significatif en soi, c'est leur accumulation, leur répétition et leur transmutation par chacun des élèves, dans l'espace psychique de la classe généré par l'enseignante.

Deuxième gain : ce travail montre que les notions théorisées à l'occasion de recherches cliniques précédentes en science de l'éducation, ont bien une pertinence, au-delà des enseignants singuliers à propos desquels elles ont été élaborées.

Un troisième gain, me semble-t-il, est celui du recueil d'un matériau d'une richesse extraordinaire. Ces 30 comptes rendus d'observation établis sur une complète année scolaire sont loin d'avoir été épuisés, par rapport aux thématiques qui les traversent. Une première direction pour la poursuite de ce travail pourrait être d'élaborer précisément les identifications de l'observateur pour les mettre en lien avec ce que pourraient alors être des mouvements psychiques, notamment projectifs, de l'enseignante. J'ai juste suggéré quelques figures identificatoires possibles : au travers des 30 observations, je serais collègue, chercheur, formateur, inspecteur, élève, stagiaire (pour ne rester que sur le terrain professionnel...).

Un quatrième gain serait de repérer des problématiques qui sont communes à la méthode originelle et à cette extension. Les élaborations des identifications précédentes ont été incontournables à travailler lors des séances du groupe d'étayage. Esther Bick attirait l'attention de l'observateur sur le repérage des phénomènes identificatoires au sein de la famille. Un travail approfondi sur ce qui s'est passé ici, mis en lien avec les résultats d'autres extensions du travail d'Esther Bick, devrait montrer que leur importance est peut-être quelque chose qui appartient à la méthode, au-delà de son cadre originel. De même, le jeu des identifications était en lien avec la problématique des places. Dans le cadre de mon observation, ce qui m'a semblé pertinent à analyser a été la conjonction interactive de « où nous plaçons-nous ? » et « où l'enseignante nous place-t-elle ? », dans toutes les acceptions de ces questions, à savoir places topographiques et places symboliques. C'est évidemment quelque chose qui concerne toute observation de ce type.

Un cinquième gain, et non des moindres, se situe au niveau de l'observateur. Cette observation a été une extraordinaire occasion pour moi d'affiner ma posture de

clinicien, me donnant des occasions d'élaborer et de comprendre, à la fois intellectuellement mais aussi par cette compréhension qui est du même ordre que celle de la cure, les éléments qui se jouent pour moi dans une situation d'observation de l'espace d'enseignement. D'une certaine façon, j'ai affiné l'outil psychique que je mettrai ensuite au service de recherches ultérieures et également dans le cadre de la formation.

Un sixième gain est la proposition d'un dispositif de formation de formateurs d'enseignants ; il s'agirait de sensibiliser les personnes chargées de l'évaluation des futurs enseignants à la complexité des projections lors d'une observation de classe.

Un point plus obscur de mon travail est la question du transfert. Non pas du transfert dans sa forme didactique, dont j'ai examiné des modalités pour l'enseignante, mais celle des transferts, dus au caractère direct de l'observation, dus à la présence d'interactions psychiques dans l'ici et maintenant de la situation. Dans le cadre d'une telle « observation psychanalytique », la situation est d'une rare complexité, particulièrement dans le cadre groupal de la classe. En ce qui concerne mon observation d'enseignante, certaines des questions soulevées par Florence Guignard (Guignard, 1996) ont enrichi mes réflexions, même si j'ai, par ailleurs, le sentiment qu'elle minore les impacts, sur la situation d'observation elle-même, de l'élaboration des phénomènes transférentiels par l'observateur. Dans la méthode d'Esther Bick, cette élaboration a lieu dans le groupe d'étayage. En ce qui me concerne, j'ai bénéficié, outre le groupe d'étayage, d'une opportunité d'élaboration dans le cadre de mon travail analytique personnel.

### **5.3. Des réflexions qui reviennent interroger le champ d'origine**

Je voudrais évoquer deux pistes ouvertes, me semble-t-il, par ce travail, et qu'il serait intéressant de reprendre dans une réflexion sur la méthode originelle.

La première piste concerne l'importance du premier compte rendu d'une observation. On remarque que le compte rendu de la première observation tient une place, sinon fondatrice, en tous cas significative, dans la prise des rôles qui vont être tenus tout au long de ce qui se joue entre les protagonistes. Dans les ouvrages qui rendent compte d'observations de nourrissons selon la méthode d'Esther Bick, cette première observation intervient toujours explicitement. Témoin en est l'article *princeps* d'Esther Bick (Bick, 1964), où sont évoquées les premières fois des observations des trois bébés dont elle parlera « K. », Charles et James. R. Prat, lorsqu'elle évoque son observation du bébé Steren dans *Le dialogue des émotions* (Prat, 1989) ou bien R. Sandri à propos de Nadja dans l'ouvrage tiré de sa thèse (Sandri, 1991), ou encore M. Haag, avec le bébé Jeanne (Haag, 2002) dans son livre sur la méthode d'Esther Bick, évoquent leur première visite... Dans mon observation d'enseignante, je montre que le premier compte rendu semble déjà contenir en filigrane tout ce qui sera ensuite repéré de façon plus systématique. Je pense qu'au terme d'une observation selon la méthode d'Esther Bick, que ce soit une extension ou une application plus conforme au modèle originel, une analyse rétrospective du premier compte rendu pourrait être riche de sens. En ce qui

concerne cette observation d'enseignante, on pourra se reporter à un article écrit dans la revue *Connexions* (Chaussecourte, 2006b).

Le deuxième point est l'analyse de la forme des comptes rendus. Au cours de mon travail, j'ai montré comment la forme donnée aux comptes rendus était en dialectique avec les mouvements psychiques de l'observateur et comment la prise en compte de ces transformations enrichissait le travail d'interprétation. Il me semble que l'on pourrait décliner ceci dans deux directions : s'ouvrir à ces problèmes de forme de l'objet compte rendu pour enrichir les élaborations dans le cadre du troisième temps de l'observation ; mais aussi, y être sensible dans une optique de recherche. On pourrait alors utiliser, pour l'analyse de ces comptes rendus, les différents outils techniques que certains chercheurs mettent en œuvre dans une optique d'étude clinique de traces écrites (analyse de l'énonciation ou lexicométrie par exemple).

Il me semble qu'à travers cet exemple d'observation –inspirée d'Esther Bick– d'une enseignante de mathématiques, il n'est pas absurde d'envisager un enrichissement dialectique entre la méthode originelle et ses extensions, voire, plus largement entre deux champs, entre lesquels les occasions de collaborations ne sont pas si fréquentes. Soulignons d'ailleurs que Claudine Blanchard-Laville et moi-même avons été invités au prochain colloque international consacré à Lille aux applications de la méthode en septembre 2007, seuls représentants à ce colloque des sciences de l'éducation.

## 6. Conclusion

Je voudrais en conclusion mentionner quelques prolongements actuels de cette recherche. Dans le cadre d'un master professionnel de formation de formateurs d'enseignants, un module a été proposé afin de faire expérimenter à ces observateurs professionnels de pratiques enseignantes leur mobilisation subjective. Je dispose d'observations de différents enseignants, réalisées avec un protocole en trois temps semblable à ce que préconise Esther Bick. De plus un master recherche est en cours où une étudiante se livre également à un travail analogue. Nous avons donc là un corpus de « premières fois » en train de se constituer sur lequel il va être intéressant de travailler transversalement, en plus de l'étude approfondie de chaque observation comme il est cohérent de le faire avec l'approche clinique que nous soutenons. Ainsi, comme nous le mentionnions dans la note de synthèse publiée en 2005 (C. Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, & Pechberty, 2005), nous avons là des exemples de la richesse créative, y compris sur un plan méthodologique, de l'approche clinique d'orientation psychanalytique.

## 7. Bibliographie

Berdot, P., Blanchard-Laville, C., & Chaussecourte, P. (2003). Analyse clinique. In C. Blanchard-Laville (Ed.), Une séance de cours ordinaire, "Mélanie tiens passe au tableau..." (pp. 159-197). Paris : L'Harmattan.



- Bick, E. (1964). Notes on Infant Observation in Psycho-analytic Training. *International Journal of Psycho-Analysis*, 45, 558-566.
- Bick, E. (1964 (1992)). Remarques sur l'observation des bébés dans la formation des analystes (D. Alcorn, Trad.). In *Journal de la psychanalyse de l'enfant. L'observation du bébé. Points de vue psychanalytiques* (Vol. 12, pp. 14-35). Paris : Bayard.
- Bick, E. (1964 (1998)). Notes sur l'Observation de bébé dans la formation psychanalytique (J. Pourrinet & J. Pourrinet, Trad.). In M. Harris Williams (Ed.), *Les écrits de Martha Harris et d'Esther Bick* (pp. 279-294). Larmor-Plage: Editions du Hublot.
- Bick, E. (1964 (2002)). A propos de la place de l'observation du nourrisson dans la formation du psychanalyste. In M. Haag (Ed.), *La méthode d'Esther Bick pour l'observation régulière et prolongée du tout-petit au sein de sa famille* (pp. 206-240). Paris: Autoédition.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- 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.
- Bossard, L.-M. (2004). De la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) du second degré. Approche clinique du passage. Thèse de doctorat, Université Paris X-Nanterre, Nanterre.
- Chaussecourte, P. (1999). Analyse co-disciplinaire d'un cours de mathématiques en cinquième approche clinique et microanalyse. Actes du Troisième congrès international de l'actualité de la recherche en Education et Formation, Bordeaux.
- Chaussecourte, P. (2001). A Micro-Analysis of Video Images from a Mathematics Lesson. *International Journal of Applied Semiotics on Video and Semiotics*, 2(1-2), 61-71.
- Chaussecourte, P. (2006a). Controverses autour de l'observation des nourrissons. *Perspectives Psy*, 45(Juillet-septembre), 274-288.
- Chaussecourte, P. (2006b). Une observation d'enseignante inspirée de la méthode d'Esther Bick. *Connexions*, 86(2006-2), 49-65.
- Chaussecourte, P. (2007). Dans la classe de Mona : une observation clinique directe d'une enseignante de mathématiques. In J.-S. Morvan (Ed.), *Espaces éducatifs et thérapeutiques*. Paris : Fabert.
- Guignard, F. (1996). En observant l'infans..., Us et abus de la "méthode d'Esther Bick". In *Au vif de l'infantile, Réflexions sur la situation analytique* (pp. 127-134). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Haag, M. (2002). *La méthode d'Esther Bick pour l'observation régulière et prolongée du tout-petit au sein de sa famille* (Vol. I). Paris : Autoédition.
- Houzel, D. (1998). Le concept d'attention. In G. Appell & A. Tardos (Eds.), *Prendre soin d'un jeune enfant* (pp. 23-35). Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Prat, R. (1989). Le dialogue des émotions. *Revue française de psychanalyse*, 53(5), 1345-1372.
- Sandri, R. (1991). *La maman et son Bébé : un Regard*. Meyzieu : Césura Lyon.
- Sandri, R. (1995). Le groupe d'observation : écoute, rêverie, transformation. In B. Lacroix & M. Monmayrant (Eds.), *Les liens d'émerveillement. L'observation des nourrissons selon Esther Bick et ses applications* (pp. 81-97). Ramonville Saint-Agne : Erès.

