Une observation clinique d'orientation psychanalytique des pratiques enseignantes

A psychoanalytically oriented clinical observation of teaching practices

Philippe Chaussecourte

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8314>

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Philippe Chaussecourte, « Une observation clinique d'orientation psychanalytique des pratiques enseignantes », *Recherches en éducation* [En ligne], 19 | 2014, mis en ligne le 01 juin 2014, consulté le 02 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8314>

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.

Une observation clinique d'orientation psychanalytique des pratiques enseignantes

Philippe Chaussecourte¹

Résumé

Il s'agit de préciser épistémologiquement où se situe, dans le contexte de l'observation en sciences humaines, ce qu'on pourrait définir comme une observation clinique des pratiques enseignantes, congruente avec l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Après un rappel des points nodaux de ce type d'approche seront donnés quelques points de repère au sujet de l'observation, non sans avoir interrogé l'idée d'une perception objective. Puis une mise en perspective sera effectuée, à partir d'un choix de références incontournables, de ce qui pourrait définir une observation clinique dans son lien à la psychanalyse. Ensuite sera brièvement précisé le sens donné ici à observation directe et au mot pratiques. Suivra alors une évocation esquissée du débat observation-psychanalyse, ce qui aboutira, en dernière partie, à la proposition d'une modalité d'observation directe « ultra clinique » d'orientation psychanalytique des pratiques enseignantes. Tout au long de cet article courra en filigrane la référence à la méthode d'observation des nourrissons proposée par la psychanalyste E. Bick qui constituera la source d'inspiration de ce qui est proposé ici.

En tant que membre du réseau OPEN (Observations des Pratiques Enseignantes) depuis l'origine, j'ai été conduit dans ce contexte, principalement durant la période 2003-2007², à exposer un certain nombre de résultats de mes travaux de recherches – recherches effectuées par observation sur des pratiques d'enseignement et réalisées dans le cadre d'une démarche clinique d'orientation psychanalytique. Au début de ces interventions, j'ai explicité concrètement chacune des deux approches méthodologiques distinctes que j'avais mises en œuvre. Inspirées de travaux menés par des psychanalystes spécialistes de ce que l'on appelle les interactions précoces, c'est-à-dire les interactions « mères-bébés », elles constituaient chacune une double première, à la fois par la conceptualisation des modalités de leur adaptation aux situations d'enseignement ainsi que par leur réalisation concrète même.

Pour la première, très instrumentée, j'ai rendu compte de microanalyses d'enregistrements vidéoscopés d'interactions enseignants/élèves au tableau (Chaussecourte, 2001), en montrant comment une étude systématique et précise d'éléments vocaux et non verbaux, ainsi que de la proxémique, venait étayer une analyse clinique d'orientation psychanalytique de ces mêmes interactions. La microanalyse jouait, à propos des images vidéoscopées, un rôle d'appui analogue, pour l'analyse clinique de la séquence vidéoscopée, à celui joué par l'étude systématique des mots que propose la lexicométrie lorsqu'elle est utilisée pour l'analyse d'un entretien clinique.

Pour la seconde (Chaussecourte, 2008), sans autre instrument que le psychisme propre de l'observateur, dans un dispositif clinique rigoureux, il s'agissait d'apprécier la nature de l'espace psychique de la classe co-construit par l'enseignante et les élèves ainsi que des éléments de son *holding didactique* et de son *transfert didactique* (Blanchard-Laville, 2001).

¹ Professeur, Laboratoire Education et Apprentissages (EDA), Université Paris Descartes, Sorbonne Paris Cité.

² Durant le premier plan pluriannuel de fonctionnement (PPF), le réseau s'est structuré en sous-groupes et a organisé de plus des séminaires d'échanges entre les participants des différents sous-groupes à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), alors rue d'Ulm.

Je souhaite me situer dans cet article en amont des éléments que je viens de réévoquer : ceux-ci constitueraient alors, en quelque sorte, les prolongements concrets des réflexions théoriques que je vais conduire ici. Je commencerai par procéder à quelques rappels sur l'observation en général, qui me conduiront ensuite à préciser ce qui pourrait fonder une méthode d'observation des pratiques effectives d'enseignement qui ambitionne d'investiguer des phénomènes inconscients. Cette méthode se situera évidemment dans le cadre d'une observation clinique que je m'attacherai à préciser, après des généralités sur l'observation. L'ensemble de mon propos sera émaillé de remarques en lien avec ma conceptualisation du sujet : un sujet divisé par son inconscient. Je vais donc commencer par rappeler quelques éléments de principe à cet égard.

1. Approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation

L'existence d'une approche clinique d'orientation psychanalytique s'affirme dans sa spécificité en sciences de l'éducation, depuis un certain temps déjà dans le paysage français mais également maintenant dans un contexte international (Blanchard-Laville & Chaussecourte, 2012). Un premier texte, sorte de « manifeste », signé C. Blanchard-Laville est paru dans la *Revue française de pédagogie* en 1999 (Blanchard-Laville, 1999). Il s'inscrivait lui-même dans un courant de réflexions établissant des liens directs entre psychanalyse et pédagogie, courant dont J.-C. Filloux avait évoqué les origines en 1987, dans une note de synthèse intitulée *Psychanalyse et Pédagogie ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique*, publiée également dans la *Revue française de pédagogie* (Filloux, 1987). Une seconde note de synthèse a vu le jour en 2005, intitulée *Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation* (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel & Pechberty, 2005). Une suite de colloques (Cliopsy 2003, 2006, 2009, 2013 : voir www.cliopsy.fr) portant sur l'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation et une revue en ligne (www.revue.cliopsy.fr) attestent de la vivacité de ce courant dans notre discipline, et au-delà. Pour des précisions historiques et épistémologiques sur la construction de ce champ, on pourra se rapporter à ma note de synthèse d'habilitation à diriger des recherches (Chaussecourte, 2009a). Je voudrais ici rappeler simplement quelques éléments fondateurs de notre posture clinique, qui constituent, en quelque sorte, des « axiomes » de notre construction théorique – l'emploi du mot axiomes n'est pas fortuit, car des liens sont tangibles entre mathématiques et démarche clinique (Chaussecourte, 2013).

Il existe des phénomènes inconscients qui sont à l'œuvre dans nos conduites, et donc dans les pratiques professionnelles, et nous avons choisi des références psychanalytiques pour les conceptualiser (voir à ce sujet, Chaussecourte, 2012).

Dans le courant d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation sont proposées des conceptualisations théoriques propres à cet angle spécifique d'abord des objets ; pour un certain nombre d'entre nous, il ne s'agit pas d'appliquer directement les concepts qui sont pertinents dans le cadre de la cure type (Mosconi, 1986).

L'investigation des phénomènes psychiques inconscients dans les espaces de formation et d'enseignement nécessite des dispositifs de recherche adéquats. Il en existe de classiques et de plus innovants (se reporter à ce sujet en particulier la note 23 de la Note de synthèse de 2005 – Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel & Pechberty, 2005).

Voyons maintenant quelques généralités sur l'observation en sciences humaines sans perdre de vue les trois points de repère un peu schématiquement rappelés ci-dessus.

2. Généralités sur l'observation

« *L'observation en sciences humaines est une observation de l'homme par l'homme* ». Cette première phrase de l'introduction du livre de R. Canter-Kohn et P. Nègre, *Les voies de l'observation* (Kohn & Nègre, 1991, p.7), souligne un point qui me semble fondamental en ce qui concerne les observations menées au sein du réseau OPEN. Il ne va pas s'agir d'observer des phénomènes géologiques ou le mouvement des planètes, mais d'observer des phénomènes liés à l'enseignement qui sont, par essence, humains. Le savoir enseigné est une construction humaine ; l'institution, qui est un élément constitutif du cadre où l'acte d'enseignement s'effectue, est également une construction humaine ; les protagonistes de cet acte sont des humains. Et, *last but not least*, l'observateur lui-même est humain.

Je considère le livre de R. Canter-Kohn et P. Nègre que je viens de citer comme un ouvrage *princeps* sur ce type de méthodologie en sciences humaines. Le sous-titre en est *Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Ce sont bien des repères que ce livre établit, notamment en proposant une modalité de classement des méthodologies d'observation que je vais rappeler. Ce sous-titre n'est d'ailleurs pas l'expression de ce que l'on pourrait qualifier de « vœu pieux » formulé par les auteurs. Leur travail constitue une référence naturellement partagée dans le champ des sciences de l'éducation dans lequel ils se sont inscrits, mais il est également mentionné dans des ouvrages de sciences humaines hors sciences de l'éducation (voir par exemple dans Ciccone, 1998 ; Fernandez & Catteeuw, 2001 ; Gauthier, 2002). C'est pourquoi je vais en préciser ici quelques résultats fondamentaux.

■ Quelques repères pour les recherches effectuées par observation en sciences humaines

- Où se situe le travail de R. Canter-Kohn et P. Nègre et quelles sont leurs intentions ?

Dès l'introduction de leur ouvrage, les auteurs soulignent trois sens du mot observation : à la fois une action, une démarche utilisée et son résultat. Ils insistent sur le fait que l'observation est une méthode complexe dont la construction des éléments constitutifs est spécifique. Leur point de vue est de montrer que les obstacles à l'observation comme méthode scientifique en font l'originalité et la richesse. Dans mon cas, le psychisme inconscient de l'observateur, qui ne peut être évacué de la situation, d'obstacle apparent devient outil essentiel : ce sont justement les mouvements contre-transférentiels de l'observateur qui renseigneront sur la nature des interactions psychiques investiguées, particulièrement lorsqu'une butée se produit (pour un exemple d'utilisation de butées apparentes, voir l'article *Temporalités dans la recherche clinique* paru dans la revue Cliopsy – Chaussecourte, 2010a).

R. Canter-Kohn et P. Nègre affirment, et je partage cette opinion, qu'ils vont étayer notamment au cours de la première partie de leur ouvrage, qu'il n'y a pas de technique neutre pour observer et que la prise en compte du cadre de l'observation est indispensable.

C'est précisément parce que je pense qu'il n'y a pas de technique neutre que j'adopte une démarche où la non-neutralité de l'observateur, pour moi irréductible, est interrogée par l'élaboration du contre-transfert du chercheur (Devereux, 1967). Dans ce contexte de la recherche, la notion de « contre-transfert du chercheur » constitue, telle que je l'entends, un quasi-syntagme de par sa spécificité qui la distingue alors de son utilisation thérapeutique ; aussi la noterai-je avec des traits d'union : contre-transfert-du-chercheur (Chaussecourte, 2009a). Assurément le cadre est à prendre en compte pour une démarche d'orientation psychanalytique. Ces affirmations pourraient d'ailleurs constituer une partie du credo des tenants de l'observation clinique d'orientation psychanalytique. D'une façon plus générale, il n'y a pas de neutralité technique, y compris, par exemple, lorsqu'est utilisé un logiciel de lexicométrie que l'on pourrait pourtant penser comme un outil garantissant l'objectivité. En effet, la conception du programme

informatique a nécessité des choix qui, s'ils ne sont pas immédiatement accessibles par l'utilisateur, n'en sont pas neutres pour autant : par exemple celui de la valeur des coefficients représentatifs utilisés pour pondérer les axes factoriels si le logiciel permet de recourir à ce type d'analyse, ce qui change la représentation graphique obtenue ; ou encore – beaucoup plus caché – le choix des axiomes mathématiques qui sous-tendent la théorie probabiliste de J.-P. Benzécri qui soutient l'analyse factorielle (Lebart & Salem, 1994). Ce sont des choix qui vont modifier la représentativité des données, qui n'ont rien d'« objectifs » puisqu'ils dépendent de la subjectivité du réalisateur du logiciel ou du théoricien. Ils sont cependant la plupart du temps peu perceptibles – et souvent non perçus – par l'utilisateur.

Je ne vais pas suivre ici pas à pas toutes les étapes que proposent les deux auteurs dans leur ouvrage sur l'observation, me contentant de rappeler certains de leurs résultats essentiels. Cependant je vais m'attarder, à leurs côtés, sur la remise en question qu'ils effectuent du mode habituel de perception.

- *Du mode habituel de perception*

Le premier chapitre de leur première partie *Penser l'observation* a favorisé chez moi la réflexion autour d'un certain nombre de lieux communs concernant l'observation qu'ils inventorient précisément. Les auteurs vont petit à petit remettre en question ce qu'ils appellent « *l'heureuse ignorance de l'habitude* » (p.13). Ce chapitre est une entrée en matière pertinente car il interroge des évidences qui persistent chez chacun à propos de l'observation, au-delà ou en deçà de nos capacités de raisonnement et de nos connaissances.

Pour chacun de nous, la perception est naturelle mais R. Canter-Kohn et P. Nègre montrent que la perception d'une « réalité » n'est pas si simple. Ils se réfèrent aux illusions d'optique en produisant des figures classiques telles ces deux lignes parallèles dont la perception du parallélisme est perturbée par des lignes convergeant au centre de la figure, ou ce dessin que l'on peut interpréter comme un visage de vieille sorcière ou comme le buste d'une femme élégante coiffée d'une aigrette. Cette dernière proposition nous fait expérimenter directement la difficulté de changer de point de vue : il n'est pas évident, en effet, de se départir de sa première vision pour percevoir la deuxième ; et, ensuite, parfois difficile de revenir à la première image perçue ; j'y vois, quant à moi, un argument en faveur d'un travail groupal pour prendre en compte les matériaux recueillis, *a fortiori* sur le plan psychique où la pluralité des points de vue permet de relativiser le sien propre, d'enrichir l'interprétation qui est en train d'être construite et d'avancer sur ses points aveugles et donc sur l'élaboration de son contre-transfert-de-chercheur en faveur de l'investigation de l'objet.

R. Canter-Kohn et P. Nègre rappellent également la pluralité des points de vue de témoins différents d'un même fait, mais ils soulignent aussi que la convergence des témoignages n'est pas une garantie³. En ce qui me concerne, le prototype de l'illustration d'une pluralité de points de vue sur les mêmes faits est le film japonais *Rashomon* d'A. Kurosawa (1950) qui s'inspire de la nouvelle éponyme de R. Akutagawa : chacun des protagonistes de l'histoire fait, à partir des mêmes faits objectifs, un récit complètement différent d'une scène cohérente. Cette référence a été très présente aussi lors du travail codisciplinaire qui a donné lieu à la publication du livre *Une séance de cours ordinaire* (Blanchard-Laville, 2003) où nous, les chercheurs, avons réussi à nous accorder (et encore, pas toujours !) sur ce que nous distinguons auditivement des mots utilisés par l'enseignant constituant l'enregistrement sonore, mais où chacun de nous a reconstruit une histoire selon son paradigme de recherche, à partir de ces éléments objectifs communs.

R. Canter-Kohn et P. Nègre insistent eux aussi sur l'importance du langage : il sert d'instrument de communication ; les mots choisis fabriquent, en quelque sorte les phénomènes rapportés en rendant compte des phénomènes observés. La psychanalyste E. Bick, dans le texte où elle explicite sa méthode d'observation des nourrissons, en donne un exemple magistral. Elle écrit :

³ On pense, sur le plan de la convergence induite des points de vue, au film terrible de J. Duvivier, *Panique*, et à celui sur le même sujet (tiré d'un roman de G. Simenon) de P. Leconte, *Monsieur Hire*.

« Avant de terminer, j'aimerais souligner l'utilité de l'observation de bébés pour qui voudrait se former au recueil de données objectives et au mode de pensée scientifique. Dans nos séminaires, il devient très évident qu'il est difficile "d'observer" – c'est-à-dire recueillir des faits sans les interpréter. Dès que des faits doivent être traduits dans le langage, nous découvrons que chaque mot est entouré d'un halo d'affects [c'est moi qui souligne]. L'observateur doit-il dire que le mamelon "tombe" de la bouche de bébé, ou que celui-ci le "laisse tomber", que le mamelon est "poussé" hors de la bouche, qu'il se "libère", qu'il "s'échappe" ? En fait l'observateur choisit tel ou tel mot parce qu'observer et penser sont pratiquement inséparables. Voici un enseignement important, car il nous apprend à être prudents et à chercher confirmation dans une série d'observations supplémentaires » (Bick, 1964, p.30-31).

Outre cet aspect de communication, l'existence même de mots peut être intimement liée aux perceptions elles-mêmes. On connaît l'exemple classique des dénominations du blanc de la neige chez les Inuits. À ce propos, je citerai l'extrait d'un article du linguiste britannique J. Lyons (1995, p.198) qui étudie le vocabulaire des couleurs à travers différentes cultures⁴ : « *I am assuming, then, that colour is real. I am not assuming, however, that colours are real. On the contrary, the main burden of my argument is that they are not : my thesis is that they are the product of the lexical and grammatical structure of particular languages* ». E.T. Hall parcourt une étape supplémentaire, puisqu'il envisage le langage comme conditionnant la totalité de la perception : « [...] la perception même que l'homme a du monde environnant est programmée par la langue qu'il parle, exactement comme par un ordinateur » (1971, p.14).

Les auteurs des *Voies de l'observation* nous invitent à un retournement de perspective. Il n'est plus aussi évident qu'il y ait d'abord perception universellement partagée puis élaboration d'une pensée ; il peut y avoir une pensée qui précède la perception et l'organise. Cette pensée est liée à notre personnalité, à notre langage, à notre environnement culturel et social, à toute notre histoire. Pour produire un pas de côté par rapport à nos habitudes de pensée, il faut des théories. Pour R. Canter-Kohn et P. Nègre, le décodage par l'observation d'une perception ordinaire met en jeu une dimension individuelle, ou une dimension sociale qui privilégie l'influence du milieu.

À l'issue du panorama théorique qu'ils effectuent pour éclairer le mode de perception habituel, on pourrait résumer leur point de vue par cette citation (p.23) : « *Les habitudes perceptives assurent avant tout un état d'équilibre stable entre la vision du monde, le positionnement comme acteur en situation et le mode de relation à l'autre. [...] C'est parce que le système est efficace qu'il échappe à la conscience des acteurs, qui le vivent comme un signe d'évidence.* » Finalement, ils suggèrent de prendre conscience de ce qui structure notre vision du monde pour produire une observation qui fasse rupture avec les sens communs.

Si l'on repense aux affirmations de G. Devereux (1967) à propos du lien entre la méthodologie mise en place par le chercheur et l'angoisse suscitée par ses matériaux de recherche, on comprend que la réalisation d'une observation qui fasse rupture avec le confort de la vision habituelle du monde puisse entraîner des résistances et nécessite des dispositifs d'accompagnement. Particulièrement quand ce qui est observé concerne ou a concerné, professionnellement, l'observateur. Ainsi pour les recherches sur les pratiques enseignantes, tous les chercheurs inscrits institutionnellement en France en sciences de l'éducation sont enseignants-chercheurs, donc enseignants. Souvent même, certains ont été auparavant des enseignants du premier ou du second degré ; et qui plus est, pratiquement tous ont été des élèves dans une classe. On mesure alors la multiplicité des identifications possibles du chercheur observateur, plus ou moins conscientisées, qui peuvent influencer directement sur ce qui est perçu par observation.

C'est résoudre un problème fondamental que de savoir comment traiter sa subjectivité et c'est précisément parce que je pense que ce serait non seulement une gageure de l'évacuer, mais surtout un contresens dans le cadre d'une approche clinique d'orientation psychanalytique que j'ai choisi de travailler avec ma subjectivité, dans ma subjectivité parce que je travaille sur ma

⁴ Je remercie ici Jacques Bouveresse et Nicole Mosconi de m'avoir fait parvenir ce texte.

subjectivité. Cette formulation ternaire veut renvoyer à un extrait du livre intitulé *La démarche clinique en sciences humaines* publié sous la direction de C. Revault d'Allonnes (1989/1999, p.27), à propos de « être dans le transfert », « travailler avec le transfert » et « travailler sur le transfert ». Dans subjectif, soulignent R. Canter-Kohn et P. Nègre, il y a la notion de singulier, de sujet d'émotions, d'appartenance à un ordre privé ; objectiver serait éliminer du sujet dans l'observateur, le rendre interchangeable. Il y a là, sous-jacent, le postulat d'un réel objectif, tout en extériorité. La réalité psychique que je tente d'approcher n'est pas de cet ordre. Avant d'aller plus loin dans la compréhension de l'observation clinique, examinons ce que proposent ces deux auteurs comme repérages pour classer des observations en sciences humaines.

- *Petite synthèse des propositions de R. Canter-Kohn et P. Nègre*

Finalement qu'ont montré R. Canter-Kohn et P. Nègre ? Après avoir remis en question l'immédiateté des perceptions, examiné quelques modes classiques d'observations à travers l'histoire des sciences humaines, ils sont arrivés à une proposition de catégorisations des modes d'observation en deux voies, qu'ils qualifient de référence implicative et de visée objectivante. C'est là leur résultat le plus connu.

Cependant, Il me semble intéressant de reproduire ici, dans leur ordre d'apparition dans l'ouvrage, trois tableaux qui synthétisent leurs propositions de classifications des différents types d'observation. Ils marquent le cheminement de leur schématisation, qui gagne en abstraction, en compacité et donc en généralisations potentielles dans leur formulation finale maintenant devenue classique. Mais il faut aussi remarquer que cette proposition – référence implicative et visée objectivante – perd alors en précision et peut-être même en accessibilité intrinsèque : le premier et le second tableau contiennent des éléments qui n'apparaissent pas directement dans le troisième et qui sont pourtant à penser dans le cadre de toute observation, y compris clinique. Les termes métaphoriques employés dans le troisième tableau nécessitent d'être dépliés pour leur compréhension (voir ici les notes de bas de page).

Tableau 1

<i>Vecteur privilégié</i>	<i>Observé</i>	<i>Position de l'observateur</i>	<i>Visée</i>
<i>Rationnel</i>	Représentatif d'une population	Dehors	Vérifier
<i>Social</i>	Groupe	Avec	Réformer
<i>Expérientiel</i>	Sujet	Devant	Soigner

Tableau 2

	<i>Démarche suivie sur le...</i>	
<i>Vecteur privilégié</i>	Même plan	Plan rationnel
<i>Rationnel</i>	Observation en extériorité	
<i>Social</i>	Observation participante	Observation naturaliste, éthologique
<i>Expérientiel</i>	Observation clinique relationnelle	Observation clinique structurée

Tableau 3

	Visée objectivante		Référence implicite
Relation observateur-observé	Expérimenté	↕	Expérimenté ⁵
Relation observateur- destinataire	Sémiotisé ⁶		Sémantisé ⁷

On voit donc apparaître dans leur classification l'observation clinique explicitement dans le tableau 2, pour disparaître en tant que telle ensuite. Attachons-nous à préciser cela : que pourrait être une observation clinique ?

3. Observation clinique

Pour caractériser l'observation clinique, sans perdre de vue mon but qui est d'envisager celle des pratiques d'enseignement, je vais faire le point sur les propositions de M. Postic et J.-M. De Ketele dans *Observer les situations éducatives*, ouvrage de 1988, antérieur donc à la parution de celui des deux auteurs précédemment cités⁸. Remarquons que cet ouvrage a été publié après celui rédigé par M. Postic, *Observation et formation des enseignants* (1977).

■ L'observation clinique comme observation expérientielle

M. Postic et J.-M. Ketele catégorisent l'observation en deux voies : l'observation systématique et l'observation expérientielle. Cette catégorisation se situe dans la deuxième partie de leur ouvrage intitulée *Méthodologies d'observation*, après une première partie consacrée aux *Composantes de l'observation*.

La distinction méthodes qualitatives versus quantitatives est rejetée par M. Postic et J.-M. De Ketele au nom de la phase exploratoire d'une recherche qui est souvent qualitative⁹. La séparation entre méthode rationaliste et méthode naturaliste n'est pas non plus pertinente à leurs yeux parce qu'une méthode systématique peut être utilisée en milieu naturel. Ils proposent donc de différencier les méthodes d'observation à partir des modalités de prélèvement des données. C'est pour cela qu'ils introduisent alors la définition de l'observation expérientielle : « [...] qui s'applique à l'investigation menée à partir de l'expérience d'une situation, vécue au fil du temps par soi-même ou d'autres personnes, ce qui explique que le modèle d'investigation soit à prédominance clinique » (p.5). Du coup vont apparaître comme types d'observations

⁵ Lorsque l'expérience s'identifiant aux faits est considérée comme reproductible, ils proposent de « qualifier d'expérimenté le mode de relations mis en place entre l'observateur et l'observé » (p.78). Les auteurs revendiquent explicitement l'anglicisme « expérimenté » construit sur *to experience* pour manifester que « Nous ne sommes plus dans le domaine de l'idée, de l'intention d'étudier mais dans le présent éprouvé » (p.78).

⁶ « Par sémiotisé, nous entendons toute mise en forme d'observations qui privilégie la dimension de formalisation en référence au code du destinataire, ce code pouvant aller de la prose conventionnelle au système digital le plus sophistiqué, celui de l'informatique. Le contenu de la situation observée est alors décomposé en éléments standards susceptibles d'être compris ou traduits dans la langue du destinataire. La primauté est à l'établissement d'une information transmissible à tous les utilisateurs du même code et, pour ce faire, le fond doit pouvoir se dissocier de la forme qui le véhicule. Le message bénéficie de toutes les possibilités syntaxiques du support auquel il s'est conformé et de la possibilité d'interchangeabilité des destinataires à laquelle ce dernier ouvre » (p.89).

⁷ « Le sémantisé, par contraste, privilégie la transmission du sens perçu par l'observateur. Il ne définit pas : il évoque, il va droit au but, au cœur du sens. L'observateur-émetteur s'adresse à la subjectivité du destinataire à travers l'expression de la sienne propre, en se servant pour cela d'un support apte à le véhiculer. Fond et forme sont indissociables, comme le sont également l'émetteur et le récepteur de l'observation. Le code n'est que le support de communication d'un sens auquel les deux subjectivités s'efforcent de se relier. Le destinataire est, tout autant que l'émetteur, partie prenante à la réalisation du message. Cette rencontre est une interprétation actualisante ; elle s'approprie le support de transmission au lieu de s'y conformer ; elle en détourne l'usage à son profit, construit sa propre syntaxe par écarts à la norme et fait éclater les contraintes logiques du discours opératoire » (p.89).

⁸ Mais postérieur à celui de R. Canter-Kohn seule, *Les enjeux de l'observation*, (1982, 1998), Paris, Anthropos.

⁹ Notons que c'est l'alternative de base de l'ouvrage de L. Fernandez et M. Catteeuw sur la recherche en psychologie clinique.

expérientielles, l'observation clinique, l'observation naturaliste et éthologique, et l'observation participante. Dans le cadre de l'observation clinique, où la qualification de clinique est renvoyée à la définition donnée par D. Lagache de la psychologie clinique¹⁰, on trouve l'expression « *observation clinique structurée* » (p.130) qui qualifie une situation où les conditions d'apparition de certains comportements peuvent être contrôlées, afin d'en faciliter l'enregistrement et l'analyse. On remarque donc qu'un certain nombre d'expressions précisant les modalités d'observation, proposées plus tard par R. Canter-Kohn et P. Nègre, sont déjà présentes.

Mais surtout, dans toute cette partie du livre consacrée aux méthodologies, j'ai été sensible à l'absence de toute évocation de la psychanalyse, et notamment de toutes les observations de nourrissons d'orientation psychanalytique. Au sujet du nourrisson, les références sont éthologiques. Et même au-delà de cette partie, dans la bibliographie de leur ouvrage, on ne trouve ni E. Bick, ni D. Stern, ni S. Lebovici, ni B. Cramer, grandes figures du travail psychanalytique auprès des nourrissons, ni même G. Devereux. On trouve J. Cosnier et A. Brossard (1984) pour *La communication non verbale* et R. Kohn (1982) pour *Les enjeux de l'observation*. Une seule référence à la psychanalyse est mentionnée dans leur bibliographie avec le livre classique de S. Moscovici *La psychanalyse, son image, son public* (1976). Rappelons que le numéro intitulé *L'enfant* de la Nouvelle revue de psychanalyse est paru lui en 1979 et qu'il comporte, entre autres, trois articles centraux sur l'observation en psychanalyse : l'article d'A. Green, celui de B. Cramer et celui de M. Harris.

■ ***Observation clinique structurée, observation clinique relationnelle et référence implicite***

Le livre de R. Canter-Kohn et P. Nègre marque donc à ce sujet une sorte de révolution. Publié en 1991, soit trois ans après le livre de M. Postic et J.-M. De Ketele, c'est l'irruption de références à la psychanalyse dans le champ de l'observation, notamment avec l'observation des nourrissons : E. Bick, B. Cramer, G. Devereux et S. Freud lui-même apparaissent, entre autres¹¹ psychanalystes, dans la bibliographie. Cela a à voir certainement avec la parution de travaux à propos de la démarche clinique, dans le champ même de la psychologie clinique, que R. Canter-Kohn et P. Nègre vont utiliser.

Rappelons que les deux auteurs des *Voies de l'observation* déclinent l'observation clinique en deux modes, l'observation clinique structurée et l'observation clinique relationnelle, dans le cadre du primat du plan expérientiel sur le plan social ou sur le plan rationnel (cf. précédemment tableau 2). Il s'agira d'« *aborder l'homme en tant qu'être doué d'affects, d'intériorité, de durée* » (p.55). En même temps qu'ils vont s'ouvrir à la psychanalyse, leur première référence pour le mot clinique ne sera plus D. Lagache, inexistant dans leur bibliographie. Leur qualification de clinique, pour l'observation, repose sur des extraits de différents auteurs de l'ouvrage paru sous la direction de C. Revault d'Allonnes en 1989¹², ouvrage marquant d'ailleurs, par son titre sans référence à la discipline psychologie clinique, une volonté d'ouverture. Par rapport à l'approche clinique, R. Canter-Kohn et P. Nègre mettent en avant principalement la prise en compte de la singularité d'un sujet, de son vécu et de son psychisme. Et c'est en référence à une clinique médicale qu'ils vont définir l'observation clinique structurée.

• ***Observation clinique structurée***

Le modèle médical en est en effet le fondement ; on cherche la neutralité de la situation d'examen, mais la prescription n'est pas impossible. Lecture de signes et nosographie, va-et-vient entre le lit du malade et la théorie sont les éléments qui la caractérisent. La frontière avec l'expérimentation psychologique est alors difficile à tracer. Si l'on s'attache à une relation observateur-observé, celle-ci, dans l'observation clinique structurée, est rationnelle, distanciée et

¹⁰ « *Envisager la conduite dans sa perspective propre, relever aussi fidèlement que possible les manières d'être et de réagir d'un être humain concret et complet aux prises avec une situation, chercher à en établir le sens, la structure et la genèse, déceler les conflits qui la motive et les démarches qui tentent de résoudre ces conflits, tel est en résumé le programme de la psychologie clinique* ».

¹¹ Parmi lesquels M. David, P.-L. Assoun, R. Perron...

¹² Soit un an après la parution du livre de M. Postic et J.-M. De Ketele

seules seront retranscrites les données que l'on a estimées pertinentes. Mais il existe également une autre forme d'observation clinique, l'observation clinique relationnelle.

- *Observation clinique relationnelle*

Pour évoquer l'observation clinique relationnelle, les auteurs vont se référer à la psychanalyse et aux psychothérapies non directives. Certes on peut évoquer dans ces contextes l'existence d'un dispositif expérimental, le cadre, mais l'observateur est lui-même son premier instrument de travail. L'observateur s'imprègne du sens porté par l'observé, sans y interposer sa raison. Ici est abordé de front le problème de l'étude de l'homme par l'homme que j'évoquais précédemment : observateur et observé sont considérés tous les deux dans leur qualité de sujet. R. Canter-Kohn et P. Nègre évoquent le chevauchement possible entre l'observation clinique relationnelle et l'observation participante. Pour eux, cependant, la distinction à faire vient du fait que « *La première, prise dans des connotations ancrées dans les pratiques cliniques psychothérapeutiques, guette le sens intérieur des comportements du sujet dans son originalité singulière ; la seconde, enracinée dans l'histoire des réformes sociales, cherche à comprendre les interactions entre sujets dans des situations micro-sociales* » (p.64). Cette répartition serait vraisemblablement moins radicale avec l'approche psychanalytique actuelle des groupes, surtout dans le cadre des théories de R. Kaës sur la représentation groupale du psychisme individuel (Kaës, 2007).

Dans leur dernière proposition de classification, R. Canter-Kohn et P. Nègre distinguent, je le rappelle (voir tableau 3), la visée objectivante et la référence implicative. Il est clair qu'une observation clinique d'orientation psychanalytique est du côté d'une référence implicative.

- *La référence implicative*

Contrairement à ce que la démarche à visée objectivante proposait pour se démarquer de l'objet, « *se situer en référence implicative suppose que l'observateur commence par reconnaître cette participation pour lui-même, non pas simplement selon un mode rhétorique et conventionnel ("je suis impliqué", et l'on passe...), mais en attention gardée présente à ses propres fonctionnements* » (p.181). Ils ne manquent pas de souligner, par une citation empruntée à P.-L. Assoun, cet autre point fondateur d'une démarche implicative, à savoir la nécessité de « *déployer la singularité de l'expérience jusqu'à un certain point de cristallisation d'un savoir où un universel devient visible ou lisible* » (Assoun, 1985-1986). Pour cela, deux moyens sont à considérer conjointement : l'étude de l'implication personnelle et celle de la quête de sens.

Remarquons que c'est la notion d'« implication » qui est préférée à celle de « contre-transfert », à la fois, à mon avis, dans un souci d'inscription dans la discipline sciences de l'éducation en référence à J. Ardoino (Ardoino, 2000) et dans un souci d'ouverture, comme on le trouve en psychologie clinique où le recours à la psychanalyse n'est pas le seul moyen possible pour examiner l'implication (on pense à K. Lewin ou C. Rogers ; voir ce qu'en dit M. Plaza, 1989). L'expression contre-transfert apparaît pourtant dans leur ouvrage, pour la première fois page 198 (sur 239 pages), à propos d'un article de C. Revault d'Allonnes, au détour d'une parenthèse, comme pour banaliser une éventuelle différence entre implication et contre-transfert : « *Cet auteur [C. Revault d'Allonnes] propose également deux autres types d'attitudes envers l'implication (ou le contre-transfert) [...]* ». En ce qui concerne la prise en compte de l'implication personnelle, suivant en cela la première utilisation en psychanalyse même de la notion de contre-transfert (Denis, 2010), elle peut être effectuée pour tenter de la neutraliser : c'est le cas de la démarche de G. Appell et M. David (1962) dans un de leurs travaux sur les pouponnières. Mais on peut aussi chercher à en faire explicitement un mode de production de connaissances. Et les auteurs citent la fameuse métaphore du bâton que G. Devereux emprunte à N. Böhr – on se souvient que G. Devereux a été étudiant en physique (Costantini, 2009) – où il est dit que les sciences du comportement sont soit du type bâton rigide, soit du type bâton lâche, selon que l'observateur tient l'observé à distance ou bien selon qu'il considère la résonance chez lui de ce qu'il perçoit chez l'autre. Pour illustrer ce type de prise en compte de l'implication sont cités, entre autres, les travaux de J. Favret-Saada (1977) : dans son étude de la sorcellerie dans le Bocage,

elle a dû, pour pouvoir finalement effectuer son enquête, se départir de sa position initiale d'extériorité.

Le second volet que l'observateur doit articuler avec celui de l'implication est celui de « *la démarche d'attribution de sens qu'il effectue par rapport à l'observé* » (Canter-Kohn & P. Nègre p.191). Se démarquant des qualificatifs classiques pour le sens comme latent, manifeste, caché, ces auteurs vont proposer d'utiliser plutôt les notions de sens inscrit et sens construit.

C'est pour illustrer le sens inscrit que va apparaître dans leur ouvrage la référence à la méthode d'observation du nourrisson dans sa famille d'E. Bick.

Après ces précisions il nous faut maintenant, pour compléter notre propos et préciser les contours de l'observation clinique, aller investiguer du côté du livre éponyme de A. Ciccone (1998).

■ **Un point de vue de psychologue clinicien psychanalyste**

A. Ciccone écrit son ouvrage en tant que psychologue clinicien, c'est-à-dire comme quelqu'un dont le premier souci est le soin, ou, en tous cas, comme quelqu'un ayant une pratique thérapeutique consécutive à une demande, ce qui le distingue fondamentalement du chercheur-clinicien en sciences de l'éducation. Pour lui, l'observation clinique s'inscrit en référence à la psychologie clinique, cependant, au sein de la pluralité des références théoriques qu'on peut trouver en psychologie clinique, à « *une psychologie clinique référée au corpus théorique de la méta psychologie psychanalytique* » (p.59) . L'observation clinique « *visé un objet, le psychisme et ses processus, qui n'est pas observable en soi, mais ne l'est qu'à travers ses effets* » (p.5). Et c'est sur son travail de psychanalyste qu'il va s'appuyer.

Au début de son ouvrage sont donc définis, d'une part, la psychologie clinique et ses champs de pratiques, avec un renvoi explicite au texte de M. Plaza (1989) sur la discipline psychologie clinique et, d'autre part, l'observation. Classiquement, comme R. Canter-Kohn et P. Nègre avant lui et auxquels il se réfère, il passe de la perception à l'observation et de l'observation à la construction. Mais il se focalise assez rapidement sur l'importance de la référence psychanalytique en psychologie clinique, sans toutefois réduire le corpus théorique de cette dernière à celle-ci. Ce professeur de psychopathologie et psychologie clinique évoque ensuite la question de la scientificité de la psychanalyse.

Un tel débat ne figure pas dans le livre de R. Canter-Kohn et P. Nègre. Cependant A. Ciccone l'évoque sans y entrer, en renvoyant, pour cette question, aux ouvrages dirigés par C. Le Guen (1989) et R. Dorey (1991).

Néanmoins la mention de ces discussions marque une gradation supplémentaire dans la prise en compte de la psychanalyse, effectuée depuis l'ouvrage de M. Postic et J.-M. De Ketele. A. Ciccone va faire de la psychanalyse le paradigme de référence de l'un de ses pôles de repérage de la nature d'une observation, l'autre étant constitué par l'observation expérimentale. Par rapport à cette dernière, il précise : « *On peut dire que l'observateur expérimentaliste dresse une distance topographique, psychologique, épistémique entre lui et le sujet, l'événement ou la situation observée* » (p.28). Après avoir posé ses deux paradigmes pour l'observation clinique, Ciccone donne des points de repère pour l'observation dans les sciences sociales et humaines. Pour cela, il suit de très près le trajet de R. Canter-Kohn et P. Nègre dans le livre *Les voies de l'observation*.

Dans son troisième chapitre *Modélisation de l'observation clinique : objets et méthode*, il explicite ce qu'il s'agit d'observer lors d'une observation clinique. Si l'observation des symptômes est propre à la psychopathologie, tout ce qu'il mentionne ensuite, sur quoi l'observateur doit se focaliser, est également à considérer pour une observation clinique d'orientation psychanalytique de recherche en sciences de l'éducation : observation de la réalité psychique, observation des messages verbaux et non verbaux, observations des associations (en situation d'entretien, en

situation groupale...), observation du transfert et enfin observation du contre-transfert. Ce qui rend ces éléments communs à A. Ciccone et aux chercheurs s'inscrivant dans le courant clinique d'orientation psychanalytique est justement la référence psychanalytique partagée. En ce qui nous concerne, en sciences de l'éducation, comme nous l'avons montré à plusieurs reprises (par exemple : Filloux, 1987 ; Blanchard-Laville, 1999, 2009 ; Blanchard-Laville & Chaussecourte 2012 ; Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel & Pechberty, 2005 ; Chaussecourte, 2009a), il existe un lien privilégié entre la psychanalyse et l'éducation dès 1908 (Ferenczi, 1908), bien avant 1949 que l'on considère comme la date de la création de la psychologie clinique par D. Lagache.

Avant de préciser notre conception de l'observation clinique d'orientation psychanalytique, il nous faut encore expliciter deux points qui sont incontournables dans le cadre du travail effectué, notamment dans le réseau OPEN : la question du sens à donner au qualificatif *directe* dans observation *directe* et celle de la nature des pratiques à observer.

4. Deux points indispensables à préciser avant de continuer

■ Quelle définition de l'observation directe des comportements ?

A. Ciccone se débarrasse un peu radicalement de cette question en écrivant : une « *observation est par définition toujours directe* » (p.41) et ce qu'on qualifie, affirme-t-il en psychologie, d'observation directe concerne « *essentiellement l'enfant en relation avec son entourage* » (p.41). Chez R. Canter-Kohn et P. Nègre, nous allons trouver à ce propos une réflexion plus détaillée puisque nous sommes dégagés du contexte psychopathologique.

Ces deux auteurs se réfèrent d'abord à la distinction classique proposée par R. Quivy et L. Van Campenhoudt (1988) entre observation directe et observation indirecte. Pour l'observation directe, le chercheur recueille lui-même les informations ; pour l'observation indirecte, le chercheur s'adresse aux sujets pour recueillir l'information. Ainsi entretiens, questionnaires et analyse de documents pourraient être de l'observation indirecte. R. Canter-Kohn et P. Nègre soulignent l'ambiguïté de la frontière direct/indirect précédemment établie, particulièrement lorsque des observations directes et indirectes sont menées simultanément sur le même objet : par exemple une observation de classe et des questionnaires : le moment où les questionnaires sont donnés par rapport à l'observation n'est pas indifférent et donc une technique relevant de l'observation indirecte selon la définition précédente peut avoir une répercussion sur une observation directe.

La première condition qui semble nécessaire pour que l'observation soit qualifiée de directe est la présence de l'observateur dans la situation. Cela conduit les auteurs à distinguer l'observation de l'exploitation de documents indirects. Dans le même ordre d'idée, qui est finalement celui de la relativisation d'un témoignage, les deux auteurs plaident pour « *considérer l'histoire de vie comme de l'histoire* » et appellent alors le chercheur à « *vérifier notamment, non seulement du côté des faits qui ont été cités, pour en apprécier la validité, mais également du côté de ceux qui n'ont pas été retenus comme significatifs* » (p.109). Pour eux, la démarcation entre observation directe et observation indirecte ne passe pas par une « *supposée non-intervention* » (p.105) de l'observateur mais passe plutôt par le point de focalisation de l'attention de l'observateur : « *dès lors qu'il y a présence physique dans la situation, la dimension de participation à la création de l'information est plus une question de prise en compte de son rôle par l'observateur que d'absence ou de réalité de son intervention* » (p.105). Ainsi, dans des entretiens où l'énonciation serait prise en compte, peut-on considérer que des éléments d'observation directe interviennent.

D'ailleurs la notion de présence dans la situation nécessaire pour qualifier une observation de directe pourrait être à revoir quand des techniques de prises de vues sont mises en place : examiner un enregistrement en étant sensible aux phénomènes psychiques que l'on éprouve ne

pourrait-il pas être considéré comme un mode d'observation plus direct qu'une observation effectuée « en direct » en remplissant les cases d'une grille ? Ceci conduit R. Canter-Kohn et P. Nègre à proposer une définition assez large de l'observation directe des comportements, peut-être un peu trop large... Une observation directe est une observation où « *l'observateur s'intéresse à une situation où il se trouve en relation plus ou moins explicite avec le(s) sujet(s) observé(s). Pour l'appréhension de cette situation, il procède à un recueil de données portant sur un certain nombre de composantes du contexte et sur des informations relatives aux comportements et au processus vécus* » (p.105). Ce que ces auteurs considèrent finalement comme signifiant pour pouvoir qualifier l'observation, c'est une distinction subtile entre ce qu'ils qualifient d'*ailleurs-passé* et d'*ici-maintenant*. Elle n'est pas simple à saisir et à établir dans l'abstrait. Je dirais que, pour trancher cette question, il faut examiner attentivement la construction de tout le processus de l'observation. Et ce qui reste fondamental, quelles que soient les définitions envisagées, c'est le positionnement de l'observateur. Examinons maintenant le deuxième point, la question des pratiques ou de la pratique.

■ De la notion de pratique(s)

Le dictionnaire Robert nous donne, pour ce qui me semble être le sens le plus courant, le plus immédiat du mot : « *Une pratique, des pratiques : manière habituelle d'agir (propre à une personne, un groupe)* ». Mais ce qui a fait la fortune du mot c'est, à mon avis, son côté polysémique, depuis « *les pratiques religieuses, exercices extérieurs de la piété* » – et l'on assiste parfois dans les classes à des pratiques pédagogiques qui sont de cet ordre, selon le canon de la dernière religion pédagogique, non véritablement métabolisée par ses pratiquants – jusqu'à « *Manière concrète d'exercer une activité* », opposé alors à règle, principe et, bien sûr, « *Activités volontaires visant des résultats concrets, opposé à alors à théorie* » (Rey & Rey-Debove, 2001).

Le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (Champy & Etévé, 1994) renvoie pour le mot *pratique* à l'entrée *savoir faire* et ne contient pas d'article consacré aux pratiques enseignantes. Il a été publié en 1994. J. Beillerot, dans un numéro de 1996 des *Cahiers pédagogiques*, fait remarquer : « *C'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse : d'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoquées* » (Beillerot, 1996, p.12). Il mentionne un côté social des pratiques, ce qui ne sera pas directement l'aspect que je vais considérer dans mon travail, mais au-delà de la réalité psychosociale des pratiques, il écrit pour les pratiques : « *Elles [...] sont une réalité psychique qui inclut la dimension inconsciente du sujet* » (p.13) et en ce qui me concerne, c'est clairement là que je situe mes recherches, en privilégiant même l'investigation des dimensions inconscientes.

Dans le numéro 138 de la *Revue française de pédagogie*, intitulé *Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation* (Marcel, 2002), on ne trouve cependant aucun article du dossier consacré à ce sujet qui prenne en compte explicitement la dimension inconsciente des pratiques, soulignée par J. Beillerot. On trouve une trace de cet aspect dans la rubrique « Notes critiques » de ce numéro, où il est, entre autres ouvrages, rendu compte du livre *Formes et formations du rapport au savoir* (Mosconi, Beillerot & Blanchard-Laville, 2000). Dans son article consacré à *L'Approche clinique d'inspiration psychanalytique* (Blanchard-Laville, 1999), paru dans cette même revue, en 1999, C. Blanchard-Laville remarquait déjà, en note, que dans leur manuel présentant les sciences de l'éducation en 1993, aux éditions La Découverte, E. Plaisance et G. Vergnaud « *[...] n'accordent aucun droit d'existence aux recherches cliniques en sciences de l'Éducation et ne citent par exemple dans leur bibliographie pratiquement aucun des auteurs qui seront cités dans ce texte* ». Pourtant M. Bru écrit, dans le dossier de la *Revue française de pédagogie* (2002, p.65) : « *[...] l'implication est une caractéristique importante surtout si les processus dont elle relève sont "travaillés" et considérés comme dimension de la recherche* » ; mais aucune allusion à des phénomènes inconscients qui pourraient traverser les pratiques enseignantes n'est faite, ni même, au-delà, aucune explicitation effective d'un mode de prise en compte de cette implication.

M. Altet, dans ce même dossier, précise la pratique enseignante de la manière suivante : « *On peut définir la pratique enseignante comme la manière singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision* » (p.86). Dans la « *manière singulière* » des enseignants que j'observe, j'examine la « *manière* » due à des éléments d'ordre inconscient, y compris dans les procédés de mise en œuvre de l'acte d'enseignement. Remarquons que c'est cette auteure qui rédigera quatre pages sur les *Pratiques professionnelles des enseignants* dans le dictionnaire de l'éducation paru aux Presses Universitaires de France en 2008 (Altet, 2008), mais à l'entrée *Enseignants* car l'on n'y trouve pas non plus comme entrée spécifique le mot pratique(s).

Dans l'expression « observation clinique de pratiques d'enseignants en situation d'enseignement », c'est la définition d'observation clinique qui est délicate. Celle de pratiques, utilisée ici au pluriel, va en découler, de façon simple. Les pratiques de l'enseignant sont ici ce qui est observable de l'enseignant en classe. Dans les observables j'inclus les paroles, les gestes, le psychisme... Je pourrais dire, les pratiques, pour moi, dans le cadre d'une observation clinique d'orientation psychanalytique, sont constituées par « l'être à la classe » de l'enseignant dans la situation d'enseignement, comme on parle « d'être au monde ». Dans cet « être » là, il est entièrement présent comme sujet, dans toute sa complexité, avec ses affects, ses conflits intérieurs, son histoire, ses fantasmes mais aussi ses gestes, ses déplacements, le ton de sa voix, ses vêtements, et d'autres éléments de communication non verbale.

Après ces précisions, revenons à l'observation clinique d'orientation psychanalytique. Nous avons vu que pour A. Ciccone, l'observation psychanalytique est l'un des deux paradigmes de l'observation clinique. Je vais maintenant dire quelques mots de la question de l'observation en psychanalyse, puis conclure mon propos en précisant ce que pourrait être une observation psychanalytique en sciences de l'éducation.

5. Observation et psychanalyse

■ Éléments d'un débat

La question de l'utilisation de l'observation directe dans l'avancée de la théorisation psychanalytique a fait évidemment débat, et continue à le faire. Et débat de fond. Dans ce débat, d'éminents psychanalystes, théoriciens et cliniciens, s'interpellent, tandis que d'autres, non moins éminents, évitant un affrontement théorique direct, argumentent en situation, à l'occasion d'exposés sur des travaux faisant appel à de l'observation. J'ai pris connaissance de l'importance de ce débat d'une façon inductive. D'abord au niveau de l'observation du nourrisson selon la méthode d'E. Bick, puis à un niveau plus élevé dans la généralisation, où il m'a semblé qu'il y avait là un enjeu connexe, voire homologue à celui existant autour de la question de la légitimité de la spécificité de la psychanalyse de l'enfant.

Au-delà, j'ai pris conscience que ce rapport à l'observation engageait d'une façon essentielle le rapport à la construction théorique du psychanalyste qui s'y confronte, à son épistémologie et même à sa pratique puisque peut s'y poser la question de la psychanalyse hors du cadre du cabinet de consultation. On pourrait peut-être alors parler, en référence à G. Holton (1981), de thémata pour les psychanalystes. Celui-ci repère en effet des couples antithétiques dans les modes de pensée des physiciens, comme les couples évolution et involution, invariance et variation, hiérarchie et unité, atomisme et continu, etc. C'est l'agencement des différents éléments de chaque couple qui va, pour ce physicien et historien des sciences de Harvard, caractériser le rapport particulier de chaque scientifique à la recherche, et plus largement à la science. Il appelle chacun de ces éléments d'un couple un thème et il éclaire sa théorisation en explicitant des débats historiques entre physiciens à l'aide de leurs oppositions de thémata. Je pense, par analogie, que l'on pourrait parler, de thème de psychanalyste à propos de

l'observation, vu la façon dont le rapport à l'observation mobilise des éléments profonds dans sa conception de la psychanalyse.

L'analyse de ce débat a fait l'objet d'un article publié dans la revue *Perspectives Psy* intitulé *Observation et psychanalyse : controverses autour de l'observation des nourrissons* (Chaussecourte, 2006b). Je n'y ai pas prétendu faire le point sur la question, mais tout juste un point, certainement subjectif, ma subjectivité s'exerçant notamment à travers le choix des textes cités pour en rendre compte et de leur agencement.

Les textes que j'ai rencontrés pour étayer cette étude sont de deux types, mais aux extrémités d'un continuum : des textes relatifs à l'observation, descriptifs de pratiques selon un vertex particulier, avec comme souvent en psychanalyse, une alternance de vignettes cliniques et d'éléments théoriques. Et des textes consacrés explicitement au débat. Dans les parties théoriques de tous ces textes, on peut retrouver les trois éléments suivants, non nécessairement présentés dans le même ordre ni avec la même pondération : un état de ce que Freud a fait de l'observation dans sa construction métapsychologique, puis un état de ce qui s'est passé dans le champ psychanalytique depuis lors ; cela amène souvent à la question de la psychanalyse d'enfants. Peut alors intervenir le deuxième élément. À l'occasion de l'observation des enfants en psychanalyse, on trouve une question fondamentale que l'on pourrait résumer sous sa forme radicale : la conception de l'enfant que l'on a dans la théorie psychanalytique est-elle celle d'un enfant reconstruit ou d'un enfant observé ? Puis, en troisième point, on trouve des réflexions épistémologiques sur la nature de la psychanalyse et le rapport science-psychanalyse-observation.

Trois numéros de revues psychanalytiques sont des sources d'informations significatives : le numéro 19 de la *Nouvelle revue de psychanalyse* paru en 1979, le numéro 3 du *Journal de psychanalyse de l'enfant* paru en 1987 et le numéro 12 de ce même journal paru en 1992. Le premier s'intitule *L'enfant* et contient des articles de figures de la psychanalyse contemporaine : A. Green, G. Diatkine, D. Widlöcher, P. Heimann, M. Harris, B. Cramer... Le second rend compte du colloque de Monaco de 1986 et se nomme *Psychanalyse de l'enfant ?* Suivant la forme habituelle que prennent les comptes rendus de ce colloque dans cette revue, on trouve autour de chaque intitulé : un exposé, un point de vue pouvant apporter une contradiction, et des points de vue complémentaires. On remarque dans ce numéro, entre autres, à des titres variés (exposants, discutants...), un certain nombre des auteurs précédemment cités et d'autres, tous sont aussi des psychanalystes d'enfants : S. Lebovici, G. Diatkine, B. Cramer, M. Perez-Sanchez, A. Maufrais du Chatelier, D. Houzel, C. Athanassiou... Dans le plus récent de ces trois ouvrages qui est le seul qui comporte le mot observation dans son titre, *L'observation du bébé. Points de vue psychanalytiques*, on trouve des textes de E. Bick, E. Freud, A. Green, J. Siksou, E. Kestemberg...

La plupart des textes figurant dans ces trois ouvrages sont une source de réflexions pour qui souhaite comprendre les éléments du débat sur l'observation en psychanalyse. Et beaucoup d'auteurs évoquant ce qu'on appelle parfois l'« observation psychanalytique » se réfèrent à certains d'entre eux. Je ne vais pas ici caricaturer la question en réduisant leurs argumentations subtiles et je renvoie le lecteur intéressé à la lecture complète de cet article. Sur le plan du fond, je serais plutôt du côté de l'œcuménisme proposé par B. Golse (1999), c'est-à-dire regarder ce que chaque courant apporte et effectuer un tressage de ces différents éléments lorsqu'ils ne sont pas contradictoires, tout en respectant la spécificité de chaque composant. Il convient donc de préciser ici en quoi consiste cette forme d'observation particulière que l'on qualifie parfois de psychanalytique.

6. Vers une observation directe « ultra clinique » d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation

En effet, qu'appelle-t-on « observation psychanalytique » dans la communauté psychanalytique ? Il s'agit en fait de la méthode d'observation des nourrissons proposée par la psychanalyste

E. Bick, initialement en 1948, pour la formation des futurs psychothérapeutes d'enfants à la *Tavistock Clinic* de Londres¹³.

Deux textes de D. Houzel vont particulièrement préciser épistémologiquement cette notion d'« observation psychanalytique » : un texte de 1989 intitulé *Penser les bébés*, un autre intitulé *Observation des bébés et psychanalyse*. Dans le second de ces deux textes, paru en 1995 dans le livre rendant compte du deuxième colloque international sur « *L'observation du nourrisson selon E. Bick et ses applications* », ayant eu lieu à Toulouse en 1994, D. Houzel formule l'éclairant paradoxe du psychanalyste et de l'observateur (p.108) : « *Le psychanalyste a pour idéal d'être plongé dans un monde intrapsychique libéré de toute pesanteur objectivante, mais son activité suppose la présence effective d'un patient en chair et en os et il n'a pas d'autres moyens pour communiquer avec lui que ceux fondés sur sa sensorialité, fût-elle auditive. L'observateur voudrait s'affranchir de toute inférence psychique, mais il ne peut recueillir de données que par le truchement de son psychisme et il ne peut les expliciter que par une certaine forme d'interprétation* ». C'est à la résolution de ce paradoxe que nous invite D. Houzel par ses précisions épistémologiques.

Il distingue fondamentalement, je dirais par leur rapport à la notion de surprise, l'observation qu'il qualifie de psychanalytique des formes d'observations qualifiées d'expérimentales (Houzel, 1995). Il voit comme point commun à ces deux catégories d'observation l'aménagement d'un cadre. Mais dans l'optique expérimentale, le cadre est contrôlé, il s'agit de « [...] mettre en évidence tel ou tel phénomène prévu par l'hypothèse théorique qui sert de support et de référence à l'expérimentation, et cela d'une 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 » (p.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" » (p.109-110). La critique épistémologique usuelle majeure à propos de l'observation psychanalytique des nourrissons est pour D. Houzel celle de l'autoréférence : ce qui est mis en place par ce mode d'observation contiendrait déjà ce que l'on prétend trouver. Pour faire comprendre que ce point de vue n'est pas rédhibitoire, D. Houzel cite pédagogiquement dans son article *Penser les bébés* (1989) l'exemple du télescope qui bien qu'il soit de l'optique géométrique matérialisée, pour paraphraser G. Bachelard, n'empêche pas de découvrir des planètes inconnues. Donc cette critique de l'autoréférence n'est pas empêchement à l'observation, pourvu que le cadre de celle-ci soit clarifié, notamment dans le fait de pouvoir circonscrire les postulats théoriques. Et cela le conduit à préciser ce qu'il appelle « *les présupposés sur le fonctionnement mental : existence d'un psychisme inconscient, structuration du psychisme en instance, phénomènes de transfert et de contre-transfert* » (p.33-34). Le cadre ainsi circonscrit « [...] garantit ce que W.R. BION a appelé, en empruntant l'expression à Keats, la "capacité négative", c'est-à-dire la possibilité de supporter de ne pas comprendre dans l'attente qu'un sens émerge du sein même des phénomènes observés – tout le contraire de la projection » (p.9).

¹³ Voici ici la description de cette méthode telle que la présente le Groupe d'Études et de Recherches Pour le développement de l'Enfant et du Nourrisson (GERPEN) :

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.

Dans mon travail d'observation d'orientation psychanalytique en science de l'éducation, je propose donc une méthode d'« observation » des mouvements psychiques dans les espaces d'enseignement inspirée de celle d'E. Bick. Pour la méthode d'E. Bick il s'agit de « *l'observation régulière et prolongée du tout-petit au sein de sa famille* » (Haag, 2002), je propose, de mon côté, une observation régulière et prolongée d'un-e enseignant-e dans l'exercice de son métier. Il s'agit de l'observer, sans prise de notes, une fois par semaine, à horaire fixe sur toute la durée d'une année scolaire ; un compte rendu est ensuite rédigé de tout ce qui est observé et ressenti par l'observateur ; ensuite ces comptes rendus sont élaborés psychiquement dans un séminaire, sous la supervision d'un clinicien formé à cette méthode. Dans ce travail, je suis extrêmement vigilant au cadre posé. Ce cadre repose sur les postulats énoncés par D. Houzel. Une fois ce cadre posé, il s'agit de percevoir la réalité psychique. Pour cette réalité, j'ai fait mienne la définition qu'en donne A. Ciccone dans son livre *L'observation clinique* (1998, p.58) « *La réalité psychique est donc en grande partie inconsciente et en partie consciente. Elle est constituée de désirs, de fantasmes, mais aussi d'émotions, d'affects. Elle est constituée de perceptions, de représentations, d'objets internes* ». Cette réalité psychique ne peut se percevoir que par ses effets. Ce sont ces effets qui font l'objet de l'observation, notamment ceux produits sur le psychisme de l'observateur.

Conclusion

Cette modalité particulière d'observation, inspirée de la méthode d'observation d'E. Bick et qualifiée de « subjective » plus justement que de « psychanalytique » (Prat, 2005) est-ce que, selon moi, on peut qualifier de modalité d'observation la plus cohérente avec la psychanalyse, donc d'« ultra clinique », dans le cadre d'une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Déjà différentes publications ont été effectuées à partir de sa première mise en place en 2003 (Chaussecourte, 2003). Dans un chapitre de livre paru en 2006, *Dans la classe de Mona : une observation clinique directe d'une enseignante de mathématiques* (Chaussecourte, 2006a), sont explicités divers résultats obtenus en ce qui concerne l'analyse clinique que l'on peut effectuer de la pratique de l'enseignante ainsi observée. L'accent était particulièrement mis sur ce que la conception de la structuration de la part professionnelle de l'appareil psychique d'un enseignant, que propose C. Blanchard-Laville, permettait de comprendre d'un comportement assez particulier de cette enseignante, récurrent lors des fins de cours. Dans un article paru en 2006 dans la revue *Connexion* (Chaussecourte, 2006c), est proposé comment, dans le premier compte rendu réalisé, un peu comme lors des entretiens préliminaires qui sont menés entre l'analyste et son patient avant la décision d'entreprendre un travail analytique, on trouve en germes tous les éléments qui ré-interviendront ensuite tout au long des observations ultérieures. Y est soulignée également l'importance de la question de la place topographique que prend l'observateur dans la salle de cours durant l'observation : où se met-il ? Où le place-t-on ? Et sont examinés des liens possibles entre place psychique et place topographique. Dans le chapitre d'un livre paru en 2008 chez Erès (Chaussecourte, 2008), est précisé comment la transposition de cette méthode dans le champ des sciences de l'éducation ouvre de nouvelles pistes de recherche dans son champ originel même. Enfin dans le chapitre d'un livre publié en 2009 est montré l'effet du cadre groupal du séminaire d'accompagnement sur le travail du penser de l'observateur (Chaussecourte, 2009b).

Outre son emploi en recherche, le dispositif a été infléchi pour être utilisé en formation, notamment pour permettre aux participants de prendre conscience de l'implication de leur propre part subjective, consciente et inconsciente, dans une observation directe (Chaussecourte, 2010b).

Notons enfin, pour clore notre propos, que cette méthode d'observation, telle qu'elle a été proposée en sciences de l'éducation, inspire elle-même de nouveaux travaux de recherche clinique dans le champ de l'éducation et de la formation. De plus une recherche, suivant très précisément le dispositif innovant initié en sciences de l'éducation et qui n'a été réalisé qu'une seule fois jusqu'à présent, à cause de la difficulté à le mettre en place sur la durée d'une année scolaire, est en cours actuellement à propos d'une enseignante de Grande Section d'école maternelle.

Bibliographie

- ALTET M. (2008), « Pratiques professionnelles des enseignants », *Dictionnaire de l'éducation*, A. Van Zanten (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.253-257.
- ARDOINO J. (2000), *Les avatars de l'éducation, problématiques et notions en devenir*, Paris, Universitaires de France.
- ASSOUN P.-L. (1985-86), « L'exemple est la chose même. Clinique et métapsychologie », *Bulletin de psychologie*, volume XXXIX, p.777-782.
- BEILLEROT J. (1996), « L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? », *Cahiers pédagogiques*, n°346, p.12-13.
- BICK E. (1964 (1992), « Remarques sur l'observation des bébés dans la formation des analystes », *Journal de la psychanalyse de l'enfant. L'observation du bébé. Points de vue psychanalytiques*, Paris, Bayard, p.14-35.
- BION W.R. (1967, 1989), « Notes sur la mémoire et le désir », *Revue française de psychanalyse*, n°5, p.1449-1451.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1999), « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique. Enjeux théoriques et méthodologiques », *Revue française de pédagogie*, n°127, p.9-22.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001), *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (dir.) (2003), *Une séance de cours ordinaire "Mélodie tiens passe au tableau..."*, Paris, L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2009), « Du côté des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation », *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives*, A. Vergnion (dir.), Caen, Presses Universitaires de Caen, p.153-162.
- BLANCHARD-LAVILLE C. & CHAUSSECOURTE P. (2012), « A psychoanalytically orientated clinical approach in education science », *Psychoanalysis and Education: Minding the Gap*, A. Bainbridge & L. West (dir.), London, Karnac, p.51-63.
- 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.
- BRU M. (2002), « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue française de pédagogie*, n°138, p.63-73.
- CANTER-KOHN R. (1982, 1998), *Les enjeux de l'observation*, Paris, Anthropos.
- CANTER-KOHN R. & NÈGRE P. (1991), *Les voies de l'observation : repères pour les pratiques en sciences humaines*, Paris, Nathan
- CHAMPY P. & ETÉVÉ C. (dir.) (1994), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan.
- CHAUSSECOURTE P. (2001), « A Micro-Analysis of Video Images from a Mathematics Lesson », *International Journal of Applied Semiotics on Video and Semiotics*, n°2, p.61-71.
- CHAUSSECOURTE P. (2003), *Observations cliniques en sciences de l'éducation. Microanalyses et observations directes de pratiques d'enseignant(e)s de mathématiques*, Thèse en Sciences de l'éducation, Nanterre, Paris X.
- CHAUSSECOURTE P. (2006a), « Dans la classe de Mona : une observation clinique directe d'une enseignante de mathématiques », *Espaces éducatifs et thérapeutiques : approches cliniques d'orientation psychanalytique*, J.-S. Morvan (dir.), Paris, Fabert, p.129-157.
- CHAUSSECOURTE P. (2006b), « Observation et psychanalyse : controverses autour de l'observation des nourrissons », *Perspectives Psy*, n°45, p.274-288.

CHAUSSECOURTE P. (2006c), « Une observation d'enseignante inspirée de la méthode d'Esther Bick », *Connexions*, n°86, p.49-65.

CHAUSSECOURTE P. (2008), « Une application de la méthode d'Esther Bick à l'observation des pratiques enseignantes », *La méthode d'observation des bébés selon Esther Bick, La formation et les applications préventives et thérapeutiques*, P. Delion (dir.), Ramonville Saint-Agne, Érès, p.289-299.

CHAUSSECOURTE P. (2009a), *Approche clinique d'orientation psychanalytique. Réflexions d'après-coup*, Note d'HDR en Sciences de l'éducation, Nanterre, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

CHAUSSECOURTE P. (2009b), « Observer seul, penser à plusieurs : modalités d'accompagnement clinique d'un chercheur », *Cliniques actuelles de l'accompagnement*, M. Cifali, M. Bourassa & M. Théberge (dir.), Paris, L'Harmattan, p.139-157.

CHAUSSECOURTE P. (2010a), « Temporalités dans la recherche clinique », *Cliopsy*, n°3, p.39-53.

CHAUSSECOURTE P. (2010b), « Un dispositif pour conscientiser et élaborer son implication subjective lors d'observations directes », *Actes du Congrès AREF*, Genève.

CHAUSSECOURTE P. (2012), « Du repérage des phénomènes insus des protagonistes dans les pratiques enseignantes », *Pratiques enseignantes Quels ancrages théoriques pour quelles recherches ?*, J. Clanet (dir.), Paris, L'Harmattan, p.31-48.

CHAUSSECOURTE P. (2013), « En amont d'une éducation suffisamment bonne d'enseignant-chercheur-clinicien », *Existe-t-il une éducation suffisamment bonne ?*, B. Pechberty, F. Houssier & P. Chaussecourte (dir.), Paris, In Press, p.46-64.

CICCONE A. (1998), *L'observation clinique*, Paris, Dunod.

COSNIER J. & BROSSARD A. (dir.) (1984), *La communication non verbal*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

COSTANTINI C. (2009), « Le chercheur : sujet-objet de sa recherche ? », *Cliopsy*, n°1, p.101-112.

CRAMER B. (1979), « Sur quelques présupposés de l'observation directe », *Nouvelle revue de psychanalyse*, n°19, p.113-130.

DAVID M. & APPELL G. (1962), « Étude des facteurs de carence affective dans une pouponnière », *Psychiatrie de l'enfant*, volume IV, p.407-442.

DENIS P. (2010), *Rives et dérives du contre-transfert*, Paris, Presses Universitaires de France.

DEVEREUX G. (1967, 1980), « Le contre-transfert dans les sciences du comportement », *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, p.74-78.

DOREY R. (éd.) (1991), *L'inconscient et la science*, Paris, Dunod.

FAVRET-SAADA J. (1977), *Les Mots, la Mort, Les Sorts*, Paris, Gallimard.

FERENCZI S. (1908, 1968), « Psychanalyse et pédagogie », *Psychanalyse Œuvres complètes*, Tome I - 1908-1912., Paris, Payot, p.51-56.

FERNANDEZ L. & CATTEEUW M. (2001), *La recherche en psychologie clinique*, Paris, Nathan.

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, p.69-102.

GAUTHIER J.-M. (dir.) (2002), *L'observation en psychothérapie d'enfants*, Paris, Dunod.

GOLSE B. (1999), *Du corps à la pensée*, Paris, Presses Universitaires de France.

GREEN A. (1979), « L'enfant modèle », *Nouvelle revue de psychanalyse*, n°19, p.27-47.

HAAG M. (2002), *La méthode d'Esther Bick pour l'observation régulière et prolongée du tout-petit au sein de sa famille*, Paris, Autoédition.

HALL E.T. (1971), *La dimension cachée*, Paris, Le Seuil.

HARRIS M. (1979), « L'apport de l'observation de l'interaction mère-enfant », *Nouvelle revue de psychanalyse*, n°19, p.99-112.

HOLTON G. (1981), « Les thémata dans la pensée scientifique », *L'imagination dans la pensée scientifique*, Paris, Gallimard, p.21-30.

HOUZEL D. (1989), « Penser les bébés, réflexions sur l'observation des nourrissons », *Revue de médecine psychosomatique*, n°19, p.27-38.

HOUZEL D. (1991), « Préface », *La maman et son bébé : un regard*, R. Sandri (dir.), Meyzieu, Césura Lyon Édition, p.7-10.

HOUZEL D. (1995), « Observation des bébés et psychanalyse, point de vue épistémologique », *Les liens d'émerveillement. L'observation des nourrissons selon Esther Bick et ses applications*, M.-B. Lacroix & M. Monmayrant (dir.), Ramonville Saint-Agne, Érès, p.108-116.

KAËS R. (2007), *Un singulier pluriel*, Paris, Dunod.

LAGACHE D. (1949, 1969), *L'unité de la psychologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

LE GUEN C. (dir.) (1989), *La psychanalyse, une science ?*, Paris, Les Belles Lettres.

LEBART L. & SALEM A. (1994), *Statistique textuelle*, Paris, Dunod.

LYONS J. (1995), « Colour in Language », *Colour, Art & Science*, T. Lamb & J. Bourriau (dir.), Cambridge, Cambridge University Press, p.194-224.

MARCEL J.-F. (dir.) (2002), « Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation », *Revue française de pédagogie*, n°138, p.5-134.

MOSCONI N. (1986), « De l'application de la psychanalyse à l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n°75, p.73-79.

MOSCONI N., BEILLEROT J. & BLANCHARD-LAVILLE C. (dir.) (2000), *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.

MOSCOVICI S. (1976), *La psychanalyse, son image, son public*, Paris, Presses Universitaires de France.

PLAZA M. (1989, 1999), « La psychologie clinique : les enjeux d'une discipline », *La démarche clinique en sciences humaines*, C. Revault-D'allonnes (dir.), Paris, Dunod, p.3-16.

POSTIC M. (1977, 1992), *Observation et formation des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.

POSTIC M. & DE KETELE J.-M. (1988), *Observer les situations éducatives*, Paris, Presses Universitaires de France.

PRAT R. (2005), « Panorama de l'observation du bébé selon la méthode d'Esther Bick dans les pays francophones », *Devenir*, n°17, p.55-82.

QUIVY R. & VAN CAMPENHOUDT L. (1988), *Manuel de recherches en sciences sociales*, Paris, Dunod.

REVAULT D'ALLONNES C. (dir.) (1989, 1999), *La démarche clinique en sciences humaines*, Paris, Dunod.

REVAULT D'ALLONNES C. (1998), « L'étude de cas : problèmes déontologiques et éthiques au coeur d'une méthode », *Clinique et éthique*, C.R. D'allonnes, R. Samacher & O. Douville (dir.), Paris, L'Harmattan, p.51-61.

REY A. & REY-DEBOVE J. (2001), *Le Petit Robert, Dictionnaire de la langue française*, Vivendi Universel Interactive Publishing (2^e édition).