



HAL
open science

Le travail groupal dans la formation à l'observation clinique

Jean-Pierre Lo Bello

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Lo Bello. Le travail groupal dans la formation à l'observation clinique. Biennale éducation et formation, CNAM, Jun 2015, Paris, France. hal-01182266

HAL Id: hal-01182266

<https://hal.science/hal-01182266>

Submitted on 30 Jul 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le travail groupal dans la formation à l'observation clinique

Jean-Pierre LO BELLO,

Docteur en sciences de l'éducation.

CREF-Université Paris Ouest Nanterre La Défense

EQUIPE « SAVOIR, RAPPORT AU SAVOIR ET PROCESSUS DE TRANSMISSION »

ATELIER BIENNALE : « formation et professionnalisation des enseignants. »

Communication n°552

Résumé : La psychanalyste Esther Bick proposait dans les années 50, à la *Tavistock clinic* de Londres, une méthode d'observation des nourrissons dans le cadre de la formation des psychothérapeutes. Cette méthode consiste à observer un nourrisson dans sa famille, à rédiger ensuite des comptes rendus d'observation *a posteriori* et enfin à participer à un séminaire autour de ces comptes rendus. Le dispositif d'Esther Bick a donné lieu à des essais d'« extensions » à l'observation des pratiques enseignantes. Cette communication reprendra, à partir d'observations récentes d'une enseignante, le fonctionnement de ce dispositif et analysera plus particulièrement le troisième temps du séminaire conçu pour travailler dans un collectif la posture de l'observateur.

Mots clés : *Observation, travail groupal, formation, posture, observateur*

Group work in the formation of clinical observation

Summary: At Tavistock Clinic of London, in the fifties, Esther Bick, psychoanalyst, proposed a method of observing babies as part of the formation of future psychotherapists. This method consists of monitoring babies in their families, writing summaries after the observation and participating in a seminar around the summaries. Ester Bick's plan led to extend it to observing practicing teachers. The communication will start again from recent monitoring of a teacher, how this method works and will analyse particularly the third step of the seminar that is prepared to talk about the role of the monitoring person.

Key words: *Observation, group work, formation, role, monitoring person*

Cette communication a pour but de décrire un dispositif de formation à l'observation à partir d'observations récentes d'une enseignante de maternelle. Je m'attacherai à analyser plus particulièrement le troisième temps de ce dispositif. Il s'agit d'un séminaire conçu comme un lieu collectif d'aide au travail sur la posture de l'observateur. J'essayerai de montrer que ce dispositif déjà ancien permet, par la mise en commun du compte rendu de l'observation, le partage, la mutualisation des élaborations, l'ouverture à d'autres points de vue ainsi qu'une expérience d'accompagnement.

De ce fait, il est possible de considérer ce temps d'élaboration comme un moment de coopération entre les membres du séminaire visant la formation de l'observateur.

1 Formes de la coopération

Selon les définitions du dictionnaire, la coopération signifie « action de participer à une œuvre commune ». Il s'agit d'un processus social volontaire par lequel les actions individuelles se construisent en commun au lieu de s'opposer.

L'idée de coopération s'attache donc autant à l'objet de la coopération qu'à la nature des rapports entre coopérateurs.

Ainsi l'acte coopératif, s'ouvre-t-il par un moment d'énonciation d'une tâche à accomplir, explicite pour tous et pour laquelle chaque membre du groupe pourra se sentir partie prenante du travail à effectuer. En même temps, chacun pourra faire l'expérience d'une sorte de dynamique de réflexions collectives, moment de mise en œuvre de compétences et de confrontation des expériences.

En cela, coopérer c'est « faire ensemble un travail commun avec un autre qui n'est pas moi ». La coopération avec un (des) autre(s) nécessite qu'il y ait appartenance à une même entité, la dynamique des groupes (Anzieu et Martin, 1997) a montré que c'est dans des groupes restreints que se construisait le mieux la coopération. Ces groupes accueillant des personnes soucieuses d'être reconnues par les autres membres et où les apports réciproques sont possibles.

J'ajouterais alors que la coopération recèle une dimension d'accompagnement mutuel qui signifie « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (G. Forestier, 2002, p.15). C'est *être avec* et, ce faisant, permettre la réflexion des sujets comme une sorte d'étaiyage mutuel selon Michel Vial, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Provence.

Pour ma part, ce travail serait alors le fruit d'une dynamique transférentielle à l'œuvre dans un groupe.

Enfin, j'ajouterais que la coopération suppose un cadre de fonctionnement, qui garantit aux coopérateurs une certaine sécurité affective permettant de libérer l'autonomie de la pensée ainsi que la création individuelle et collective.

Pour illustrer ces quelques contours du travail coopératif, je vais maintenant décrire le dispositif de formation à l'observation des pratiques enseignantes dont j'ai parlé en introduction et auquel j'ai moi-même participé. Ce dispositif de formation articule plusieurs moments qu'il convient de décrire en préalable.

Un observateur va se rendre dans une classe pour observer un enseignant dans l'exercice de son métier. Il observera un temps de classe sans prise de notes et sans aucun moyen d'enregistrement. Suite à cette observation, il rédigera seul un compte-rendu chronologique de ce qu'il a vu le plus précisément possible. Enfin, il participera à un séminaire conduit par un analyste superviseur au cours duquel son compte-rendu fera l'objet d'élaborations de la part des membres du séminaire. Cette formation à l'observation des enseignants a été construite par Philippe Chaussecourte professeur de sciences de l'éducation à Paris Descartes

2-de l'observation des nourrissons à l'observation des pratiques enseignantes

Pour construire ce dispositif, Philippe Chaussecourte s'est lui-même inspiré de l'expérience de formation d'une psychanalyste anglaise, Esther Bick.

E. Bick est née en Pologne en 1902 et décédée en 1983 à Londres. Issue d'un milieu modeste elle fit des études de psychologie jusqu'à la thèse qu'elle soutiendra en 1936 à Vienne. Elle quitta l'Autriche sous la pression nazie pour se réfugier en Grande-Bretagne.

En 1948, elle fut chargée par John Bowlby de la direction du cursus de formation de psychothérapie dans lequel elle mit au point une méthode d'observation de nourrissons.

Elle précise dans son texte princeps, « *Remarques sur l'observation de bébés dans la formation des analystes* » (E. Bick, 1964) l'objectif de cette observation : « aider les étudiants à concevoir de façon vivante le vécu nourrisson de leurs patients enfants » (E. Bick, 1964, p.14).

Le protocole de l'observation est le suivant :

-Avec l'aide d'un intermédiaire, l'observateur trouve une famille qui accepte, avec des informations simples, que quelqu'un vienne observer le nourrisson dans le cadre familial.

-L'étudiant psychothérapeute se rend dans la famille une fois par semaine pendant environ une heure jusqu'aux deux ans du bébé.

-L'observation se fait sans prise de notes pour ne pas perturber en premier lieu la famille mais aussi l'attention flottante de l'observateur.

-Pour E. Bick l'observateur a un rôle singulier : « il doit se sentir dans la famille sans se croire obligé d'agir, d'endosser un rôle imposé, en d'autres termes, il sera un observateur participant privilégié et, de ce fait reconnaissant. » (E. Bick, 1968, p.15).

Elle donnait deux consignes essentielles aux observateurs :

-la première, concernait les *a priori* « ce qui est fondamentale à enseigner dans l'observation c'est de ne sauter à aucune conclusion, mais de venir avec une *tabula rasa* : vous ne savez pas voilà tout. [...] Si vous venez avec des concepts fixés ou avec quoi que ce soit de tout prêt, alors tout simplement vous ne regardez pas les choses, vous ne les voyez pas. » (M. Haag, 2002, p.198)

-la seconde est pour l'observateur « d'être seulement là en receveur, de se laisser emplir, déverser en soi, ne jamais demander un changement, quel qu'il soit, ne pas interférer, car si vous changez la situation, vous n'observez plus la situation telle qu'elle est. » (M. Haag, 2002, p.201)

-A la suite de l'observation, l'étudiant rédige aussi précisément que possible le compte rendu chronologique de ce qu'il a vu. Le rôle de la mémoire est ici déterminant.

-Dans le meilleur des cas, le séminaire de supervision, regroupant un certain nombre de psychothérapeutes en formation, a lieu peu de temps après l'observation. Le compte rendu est lu par l'observateur dans son intégralité et discuté selon les élaborations des membres du groupe animé par un analyste superviseur. Ce travail est l'occasion pour l'observateur de travailler sa capacité de continuité dans le processus d'attention car les « trous d'attention », affleurant dans le texte, sont repérés et interrogés.

Pour mener ses observations d'enseignants, P. Chaussecourte s'est appuyé sur les préconisations d'Esther Bick. Il disait dès 2000, « que le dispositif proposé par Esther Bick était suffisamment robuste pour se prêter à des inflexions, comme celui que proposait Mickaël Balint, initialement à l'intention du personnel médical, l'a été pour inspirer des groupes d'analyse de pratiques d'enseignants. » (P. Chaussecourte, 2006, p.54)

Son travail de déplacement de l'observation des nourrissons vers l'observation des enseignants s'est construit en plusieurs étapes

-Pour se familiariser avec la méthode, il a tout d'abord effectué une observation de nourrisson et a travaillé dans un groupe supervisé par la psychanalyste Régine Prat de 2000 à 2002.

-Parallèlement, il a mené lors de l'année scolaire 2000-2001, pour sa thèse, une observation durant trente séances d'une professeure de mathématiques dans une classe de 5^{ème}, durant lesquelles il a expérimenté les consignes d'E. Bick qui proposait de faire *table rase* et de se laisser emporter par la situation de classe observée. Pour présenter ses comptes-rendus, il a eu recours à Claudine Blanchard-Laville et Pierre Berdot avec lesquels il partageait quelques expériences mathématiques et analytiques. (P. Berdot, C. Blanchard-Laville et P. Chaussecourte, 2003). La succession des observations réalisées à jour et à heure fixes chaque semaine lui a permis de proposer des hypothèses quant à la nature, et à de possibles origines, des modalités psychiques que pouvait mettre en œuvre cette enseignante sur un plan inconscient dans l'espace de la classe.

-Suite à ce travail, longuement décrit dans un article de *Connexions* (P. Chaussecourte, 2006), il a conçu un séminaire de Master à l'université de Paris Ouest La Défense, que j'ai suivi durant deux années. Lors de ce séminaire chaque étudiant n'effectuait qu'une seule observation. Dans son cours, P. Chaussecourte insistait sur le fait que « la répétition dans le temps des observations effectuées par une seule personne, qui faisait la force de la méthode initiale, est remplacée, durant le séminaire, par la multiplicité des observations de tous les étudiants qui ont des caractéristiques communes. »

-Enfin, Pour réitérer une nouvelle expérience au long cours inspirée de la sienne, P. Chaussecourte a proposé à une doctorante en sciences de l'éducation de Paris 8 et par ailleurs enseignante à l'école maternelle, Véronique Kannengiesser, d'être observatrice dans un nouveau dispositif de formation à l'observation des pratiques enseignantes pour lequel il serait le superviseur.

Cette doctorante s'est ainsi lancée dans l'aventure. Elle a effectué elle-même 34 observations d'une enseignante de grande-section de maternelle et a rédigé les 34 comptes-rendus qui s'y rapportaient. Le groupe de supervision, en plus du superviseur et de l'observatrice était composé de quatre personnes, trois femmes et un homme d'âges (de 30 à 55 ans) et de professions différents (une assistante d'éducation, une directrice de Sessad ¹, une formatrice aux métiers du secteur social et un directeur d'école). Ces personnes avaient trois points communs :

-elles s'engageaient dans ce séminaire pour se former à l'observation et à l'accompagnement d'une observatrice ce qui n'avait jamais été fait avec cette régularité à l'école maternelle et en sciences de l'éducation.

¹ Sessad : Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile

-elles étaient engagées ou avaient terminé un parcours de doctorat en sciences de l'éducation en soutenant une approche clinique d'orientation psychanalytique.

-Elles avaient une bonne expérience d'une approche clinique dans les groupes.

3- Le travail en séminaire de supervision

Ce séminaire fonctionne sur l'idée que la posture subjective vécue par l'observatrice puisse évoluer et subir des inflexions au contact de la subjectivité des membres du groupe qui prêtent ainsi leur appareil psychique pour que le travail puisse se faire.

Dans la mesure où chacun concourait à l'avancée du séminaire et où chacun bénéficiait de la formation, il régnait, au sein du groupe, un esprit de coopération.

P. Chaussecourte conduisait les échanges, reformulait ce qui était élaboré par le groupe, proposait des voies de dégagement à l'observatrice lorsque celle-ci se trouvait en difficulté ou soumise à trop d'affects lors de ses observations.

La temporalité des observations a particulièrement contribué à l'esprit de travail du séminaire. En effet, l'observatrice effectuait une observation de séance chaque jeudi et nous avions le compte rendu lors de la réunion du séminaire le mardi suivant. L'observatrice nous permettait de faire le lien entre deux lieux, celui de la classe et celui du séminaire. Nous étions en attente, chaque semaine, de ce lien et de ces propos qui se faisaient «interprètes » d'une réalité à laquelle les membres du séminaire n'avaient pas accès mais pour laquelle ils engageaient un travail élaboratif.

Le texte écrit donnait à voir ce qui avait été observé et permettait à chaque membre du groupe de se représenter l'enseignante au travail dans sa classe. Chacun pouvait alors éprouver un sentiment de proximité avec le déroulement de l'observation, favorable de mon point de vue, au processus associatif en créant une sorte de « berceau imaginaire » (R. Sandri, 1995) qui accueillait, de séance en séance, l'enseignante. On pouvait ainsi se l'imaginer physiquement mais aussi dans sa pratique au gré des récits et des variations du travail élaboratif.

Les postures propres à l'observation clinique, faire table rase, ne pas interférer et être présent en receveur, ne sont pas simples à soutenir. C'est pourquoi le séminaire avait pour fonction d'aider l'observatrice à revenir sur ses doutes quant à sa capacité à faire tabula rasa. Sa connaissance de l'école l'amenait à interpréter certaines situations rapidement et même si elle le faisait souvent de manière très juste, cela lui fermait également d'autres lectures possibles. Par ailleurs dès qu'une de ses pensées venait souligner l'écart entre la pratique du professionnel et l'idéal qu'elle s'en était forgé, elle avait l'impression d'être dans le jugement.

Elle l'interprétait, disait-elle, comme une incapacité à dominer ses pulsions agressives. Il fallait donc assouplir cette posture qui réduisait « son champ de vision », dans et hors l'observation, sans lui laisser voir rien d'autre parce qu'envahie par sa connaissance du terrain ou une tendance aux analyses trop rapides.

Une voie de dégagement proposée par P. Chaussecourte, en ce qui concerne les élaborations des comptes-rendus, a été, lorsque les pensées ou associations de l'observatrice, se portaient à charge de l'enseignante, d'essayer de trouver ce qui pouvait être convoqué à sa décharge.

Ainsi, de séance en séance, le groupe l'aidait à évacuer les éléments toxiques qui pouvaient accaparer son esprit.

A chaque observation, il semblait que l'observatrice allait toujours un peu plus apaisée sur le terrain. Dans un premier temps, elle laissait libre cours à ces pensées négatives ou inhibantes, parce qu'elle savait que le groupe serait là pour l'aider à se « détoxiquer », puis progressivement, en ayant intériorisé le séminaire, elle est parvenue à faire elle-même ce travail dans le temps de l'observation et dans celui de la rédaction, sans que cela réclame un effort conscient de sa part. L'accompagnement par le groupe s'est avéré également fructueux pour les cas où, dans un mouvement d'identification à l'enseignante observée, l'observatrice a interprété les situations de manière à tenter de la dédouaner».

Ces recherches de voies possibles de compréhension des affects de l'observatrice montrent que le séminaire d'élaboration jouerait le rôle d'enveloppe psychique, d'une sorte d'interface « contenante » en ce qu'il joue un rôle de pare-excitation en évitant de trop grandes excitations venues de la situation observée. Le groupe produirait une sorte de holding au sens de D. Winnicott. L'action de la mère suffisamment bonne métaphoriserait l'action contenante du groupe de séminaire.

Ce travail peut aussi être compris à partir des processus associatifs liés aux énonciations produites par chaque membre du groupe. Nous avons affaire à une pluralité de discours intriqués les uns dans les autres à partir des espaces intrapsychique et intersubjectif. René Kaës a montré que « dans une telle situation, le travail associatif se présente comme un cycle de transformation des énonciations qui se produit sous l'effet des transferts qui se développent dans l'espace groupal » (R. Kaës, 2009, p.79). Dans la mesure où tous les membres du groupe ont des représentations à partager, les événements associatifs surgissent, certaines représentations peuvent devenir soudain disponibles et utilisables par des sujets à l'écoute. Par exemple, l'observatrice ayant fait état de ses mouvements agressifs ou d'identification à l'enseignante, le développement des associations des autres membres du groupe s'organise autour de ces mouvements, en raison de ce qu'ils mobilisent en chacun, cela peut ouvrir à

l'observatrice une voie d'accès à l'énigme de son énonciation. Elle peut trouver dans ces associations le signifiant dont elle a manqué.

4- Une dynamique coopérative

Dans ce travail, les membres du séminaire sont tous volontaires, il n'y a aucun lien de dépendance professionnelle entre eux, à la différence d'autres organisations où la coopération peut être imposée.

Les enjeux qui les lient relèvent de la formation et d'une dynamique de don et contre don entre chaque participant mais aussi avec le groupe. Chacun vient prêter son appareil psychique au travail d'élaboration de la posture de l'observateur, moyennant quoi en retour, chacun se forme à cette disposition particulière de l'accompagnement. L'espace de travail étant garanti par l'animateur, les personnes peuvent inscrire leurs échanges dans une certaine sécurité. Cependant, les liens que chacun a construits avec l'école, avec le savoir et aussi avec les enseignants agissent sur l'implication et sur les affects mobilisés. La part élève ou la part enseignante du soi de chacun interagissent et peuvent bousculer le travail. Pour autant, la distance avec la situation observée permet de relativiser ces affects. Chacun peut se sentir autorisé à faire état de toutes les hypothèses qui le traversent, chacune sera accueillie et rencontrera, ou pas, un écho chez les autres. Au fil des séances et des élaborations, cette dynamique d'interactions crée une sorte de culture du séminaire, une aptitude à évoquer et à déplier les situations éducatives complexes rapportées par l'observateur. L'acte de coopération réside, de mon point de vue, dans cette capacité à faire du séminaire un lieu contenant permettant de s'essayer à la compréhension des enjeux multiples de la situation de classe observée.

Ainsi, ce séminaire, s'apparentant sans doute à d'autres dispositifs de coopération, est avant tout une praxis qui situe la personne dans un contexte organisationnel partagé et dévolutif qui contribue à « une œuvre commune ». Il nécessite alors de prendre soin de l'autre pour lui-même. La coopération est, dans la pratique intersubjective qu'elle propose, tout à la fois une action de personnalisation et de création collective.

5- Conclusion

J'ai décrit une pratique de formation à l'observation d'enseignant dans l'exercice de leur métier. Cette pratique s'inspire de la « méthode d'observation d'un tout-petit dans sa famille » Initiée par E. Bick. Cette méthode conçue en trois moments distincts permet à l'observateur d'assister à une séance de cours en essayant de n'interférer que le moins possible, de prendre

le temps de produire un compte-rendu écrit et détaillé de son observation et enfin de participer à un séminaire où, à partir de son écrit, seront repris les éléments de sa manière d'observer afin d'assouplir sa posture. Il m'est apparu qu'il s'agissait là, entre les membres du séminaire, d'une sorte de travail coopératif au sens où chacun ayant une place assurée, un travail à effectuer et un espace de création possible pouvait s'inscrire dans un processus d'aide et de formation.

6-Bibliographie

ANZIEU, D. MARTIN, J.Y. 1997. *La dynamique des groupes restreints*. Paris, PUF

BERDOT, P., BLANCHARD-LAVILLE, C., CHAUSSECOURTE, P. 2003. « Analyse clinique » dans C. Blanchard-Laville (sous la direction de). *Une séance ordinaire. « Mélanie, tiens passe au tableau... »*. Paris, L'harmattan. pp 159-197

BICK E., 1964. «Notes on infant observation in psycho-analytic training ». *International journal of psycho-analysis*, 45, pp.558-566.

CHAUSSECOURTE, P. 2006. « Une observation d'enseignante inspirée de la méthode d'Esther Bick ». *Connexions* n°86(2), pp 49-65.

FORESTIER, G. (2002). *L'accompagnement professionnel*. De Boeck

HAAG, M. 2002. *A propos et à partir de l'œuvre et de la personne d'Esther Bick. Volume 1 : la méthode d'Esther Bick pour l'observation régulière et prolongée du tout-petit au sein de la famille*. Paris autoédition

KAES, R. 2014. « Processus et principes du fonctionnement psychique dans la vie des groupes ». *Les théories psychanalytiques du groupe*. Paris, PUF« Que sais-je ? », pp.69-84

SANDRI, R. 1995. « Le groupe d'observation: écoute, rêverie, transformation ». Dans B. Lacroix et M. Monmayant (sous la direction de). *Les liens d'émerveillement. L'observation des nourrissons selon Esther Bick et ses applications*. Toulouse, Eres, pp.81-97

VIAL, M. (2006) « Accompagner n'est pas guider ». *Conférence aux formateurs de l' Ecole de la Léchère*, Fondation pour les classes d'enseignement spécialisé de la Gruyère. Suisse.

