L'espace de la formation clinique

Un miroir de soi pour se découvrir et se transformer

The clinical training space.

A mirror of the self to discover and transform oneself

Das Gebiet der klinischen Ausbildung.

Ein Selbstspiegel, um sich zu entdecken und sich zu verwandeln

El espacio de la formación clínica.

Un espejo de sí mismo para descubrirse y transformarse

Marta Souto

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/138>

DOI : 10.4000/rechercheformation.138

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2010

Pagination : 51-62

ISBN : 978-2-7342-1178-5

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Marta Souto, « L'espace de la formation clinique », *Recherche et formation* [En ligne], 63 | 2010, mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/138> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.138

L'espace de la formation clinique

Un miroir de soi pour se découvrir et se transformer

> **Marta SOUTO**

Université de Buenos-Aires. Professeure invitée à l'université Paris-Ouest-Nanterre-La Défense

RÉSUMÉ • L'article s'appuie sur une recherche formation utilisant une approche clinique centrée sur le suivi d'un groupe de formation d'enseignants et le suivi individuel de chacun d'eux, au cours de l'année scolaire, à partir de diverses techniques de recueil et d'analyse des données. L'étude de cas d'une enseignante d'histoire¹ dans un lycée de Buenos Aires qui a fait partie du dispositif, montre comment la formation clinique facilite la découverte du « Soi » et aide à construire une transformation de ses relations avec autrui et avec soi-même par la connaissance des mécanismes psychiques en jeu dans les situations pédagogiques. Il apparaît, plus particulièrement, que l'enseignante découvre les composantes narcissiques qui structurent ses relations avec les élèves, et qu'elle arrive à les modifier progressivement. Cette analyse aboutit à quelques considérations concernant les composantes cliniques de la formation et ses liens avec la recherche.

MOTS-CLÉS • psychanalyse, recherche-action, formation des enseignants, narcissisme.

Cet article propose une réflexion sur la formation et la recherche clinique à partir d'une étude de cas élaborée dans le cadre d'une recherche formation².

La *recherche* se propose de produire du savoir concernant la formation sur le dispositif mis en place et ses caractéristiques, l'analyse groupale, sa potentialité clinique, les modalités d'animation et les phénomènes psychiques repérés auprès des sujets. La *formation* est orientée vers la transformation du « *Soi professionnel* »³ de l'enseignant et de ses pratiques aussi bien dans la relation pédagogique que dans la classe scolaire, considérée comme un champ complexe. Ces transformations

1 Nous remercions particulièrement Silvana, professeur d'histoire, dont la participation et le consentement ont rendu possible cette publication.

2 Projet subventionné par l'université de Buenos Aires, IICE, et réalisé dans le cadre du programme de recherche « La classe scolaire » dirigé par nous.

3 La notion de *soi professionnel* fait référence à une réalité psychique qui implique une culture professionnelle, une identité collective. Le soi se spécifie, se singularise et reste en même temps différent de l'autre. La notion d'identité parle d'une personne qui se reconnaît dans sa temporalité. (Abraham A., 1984).

ne concernent pas seulement les composantes manifestes du comportement mais aussi l'imbrication particulière des émotions et des productions imaginaires (individuelles et groupales) dans les rapports aux autres et à soi. Le dispositif de formation proposé vise à générer un espace contenant, agissant comme révélateur et analyseur qui permet à la fois l'expression de la complexité du « *Soi professionnel* » et l'organisation des transformations⁴. Par *groupe de formation* nous entendons un parcours de formation partagé, déclenché par les croisements et les nouements voulus entre des membres singuliers réunis temporellement et spatialement autour de quelques finalités communes. Le *dispositif groupal de formation* est un artifice, un accord de personnes, de temps, d'espaces, de ressources, d'objectifs qui crée les conditions pour la production des transformations des sujets et de l'exercice de leur profession.

Nous allons utiliser ce cadre de recherche formation clinique pour éclaircir les multiples évolutions psychiques observées auprès d'une enseignante. La présentation est structurée par deux questions : quelle est la nature clinique de la formation ? Comment la formation clinique contribue-t-elle à la découverte du soi et à la transformation de la relation pédagogique ?

1. Présentation du dispositif

Le DIAMCLE⁵ est un dispositif de formation mis en place dans le contexte institutionnel d'une école secondaire selon les avancées théoriques et méthodologiques de notre programme de recherche. Au sein de ce dispositif nous avons travaillé sur trois cas, extérieurs à l'institution, analysés à partir de textes théoriques relatifs aux aspects institutionnels, psychosociaux, psychanalytiques et instrumentaux intervenant dans le fonctionnement du groupe classe. La théorie a été utilisée comme une référence d'appui pour analyser les trois cas soumis au groupe.

La recherche a porté sur deux objets : le groupe de formation d'un côté, l'enseignant dans son processus de formation de l'autre. Chaque enseignant a été invité à choisir un des cours dans lequel il serait suivi par un chercheur membre de l'équipe. Plusieurs méthodes de recueil de données ont été utilisées : trois observations de classe par enseignant suivies par trois entretiens cliniques, l'épreuve Q de Abraham (1984) pour s'enquérir du soi de l'enseignant, des tests projectifs et des entretiens avec les élèves. Le suivi du groupe de formation s'est appuyé sur l'enregistrement audio de chaque séance et sur les notes prises par un observateur, membre de l'équipe.

Quelques traits montrent le caractère clinique de la recherche formation : l'étude approfondie des processus psychiques mis en place dans le groupe de formation

4 Pour approfondir ce sujet voir Souto M. *et al.*, 1999.

5 DIAMCLE : Dispositif d'analyse multi-référencée des classes scolaires.

auprès de chaque enseignant ; la recherche de la singularité du groupe et de chaque enseignant ; l'inclusion de la subjectivité du chercheur et de l'équipe d'animation comme composantes des situations observées ; l'utilisation d'une approche théorique multiréférentielle⁶ incluant notamment des théories psychanalytiques.

Nous proposons au lecteur deux perspectives de lecture du matériel présenté, toutes les deux cliniques : celle de la singularité de l'enseignante et des changements psychiques subtils qui ont eu lieu chez elle tout au long du processus de formation, et celle de la ligne interprétative du chercheur qui se réalise progressivement. La première rendra compte du processus de formation, tandis que la seconde répondra au travail d'analyse caractéristique de la recherche.

2. Une étude de cas

Silvana est professeure d'histoire dans une école publique de l'enseignement secondaire à Buenos Aires, école spécialisée en langues étrangères, reconnue de fait par son niveau académique. L'enseignante a participé à cette recherche formation selon le protocole présenté par la suite⁷.

Nous avons commencé par une première observation dans une de ses classes, suivie d'une interview semi-directive afin d'explorer ses représentations, ses rapports avec l'institution, avec le groupe classe, avec l'enseignement de l'histoire, etc. Puis nous avons mis en marche le dispositif de formation, qu'elle a suivi avec dix autres professeurs de la même école. Lors de notre quatrième rencontre avec elle, nous lui avons rendu la transcription des classes observées, pour qu'elle l'analyse à la lumière des notions et des phénomènes abordés au cours de la formation. À l'issue de la première phase du suivi (neuf rencontres), nous avons effectué une deuxième interview clinique pour interroger les réflexions et l'analyse que l'enseignante avait pu faire sur sa classe. À l'issue de la deuxième phase du dispositif nous avons réalisé une troisième interview pour aborder les effets de la formation sur les changements psychiques produits chez l'enseignante et sa perception de ces changements. Enfin, nous avons effectué une nouvelle observation de la classe pour confronter ses caractéristiques à celles observées dans la première séance.

2.1. *Le narcissisme au cœur du « Soi professionnel »*

La première auto-description de Silvana révèle une personne exigeante et pleine d'assurance vis-à-vis d'elle-même, toujours au centre de sa classe, préoccupée par l'enseignement de l'histoire, passionnée de savoir, cherchant à avoir avec les élèves des rapports cordiaux. Elle veut que les élèves fassent ce qu'elle demande

6 Multi-référentialité au sens développé par J. Ardoino (1993). On assume l'hypothèse de la complexité de la réalité. L'approche multiréférentielle propose une lecture plurielle de la réalité, incluant des regards et des langages spécifiques pour analyser un objet complexe.

7 Nous remercions Diana Mazza et Anahí Mastache, membres de notre équipe de recherche, pour leur collaboration dans le suivi de cette enseignante.

et apprennent ce qu'elle leur enseigne, elle cherche à être aimée et respectée par ses élèves. Elle essaie de se rendre sympathique et, pour ce faire, elle se sert de l'éloge permanent, du jeu, de la surprise et de la jouissance. Elle donne l'impression d'être très attentive à son apparence physique : maquillée soigneusement, jolie et calme.

Dans sa classe nous ressentons une certaine illusion, un charme dans le rapport duel créé entre elle et ses élèves, une « séduction narcissique » (Racamier cité par Blanchard-Laville, 2001) vitalisante, susceptible d'établir des liens et de créer un espace d'enchantement. Il s'agit d'une ambiance séduisante et captivante. On ressent l'existence d'un mécanisme subtil de séduction qui cache le désir d'appropriation et de contrôle de l'autre et qui implique aussi, dans le rapport pédagogique, le savoir et son enseignement (Cifali, 1994).

Dans la deuxième interview, Silvana montre peu à peu une connaissance plus précise de sa classe et une capacité d'auto-perception et d'analyse d'elle-même en tant qu'enseignante. Pour ce faire elle utilise aussi bien des concepts et des outils d'analyse appris dans le DIAMCLE. Au moment d'analyser la classe observée, elle signale :

« Et concernant les rôles, ben..., j'ai la sensation que tout tourne autour de moi, tu sais ? Si je ne suis pas là... je ressens qu'ils ne pourront rien faire... Je suis très narcissique... C'est dur à accepter, mais à peine j'ai lu le concept (de narcissisme), j'ai dit, ça me va très bien, c'est moi... et puis... ben... [...] c'est toujours moi. Je suis le centre. Et non, je ne laisse pas... et je suis autoritaire, et je suis narcissique, et je ne les laisse pas... je ne les laisse pas. J'ai besoin d'avoir le contrôle absolu ».

Silvana peut établir le rapport entre son besoin d'être au centre (égocentrisme) de la classe, son narcissisme, et les exigences qu'elle impose au groupe. Elle fait face à ce qui est absolu dans son souhait. Elle remarque que les élèves ne sont pas intéressés à ce qu'elle propose et qu'ils refusent de lui donner satisfaction. Ses craintes émergent derrière ses désirs : *« En fait, moi, je ne les lâche pas. Parce que j'ai toujours peur qu'ils se dispersent, qu'ils m'échappent, qu'on ne respecte pas mon emploi du temps... »* Elle semble décrire un conflit central pour son *« Soi professionnel »*, l'opposition entre ses désirs et ses craintes, qui marque son narcissisme en tant que noyau central de sa structure psychique : peur de perdre le contrôle des élèves, de les lâcher, peur qu'ils puissent rester et être sans elle ; désir de maîtrise, d'appropriation, de contrôle absolu de la classe, d'être le centre de celle-ci. Terreur de ce *« qu'ils puissent être sans moi »*, de *« ma »* mort en eux, du fait que *« Moi, je disparaisse par le fait que l'autre se passe de moi »*. Sa propre existence reste enfermée dans l'Autre, et entraîne le risque de sa disparition.

Pour Freud, le narcissisme est l'investissement libidinal du *« Moi »*, tant que la libido le prend en un état précoce de la vie psychique comme seul objet d'amour (narcissisme primaire), ou bien le reprend après avoir développé des relations avec d'autres objets (narcissisme secondaire). Le narcissisme joue un rôle dans la

formation du « *Moi* », il constitue une sorte de matrice première à laquelle s'ajoute la charge libidinale qui revient au « *Moi* », provenant des identifications postérieures avec d'autres objets. Cette structure, propre au narcissisme secondaire n'est pas nécessairement régressive, elle reste dans le sujet, en équilibrant les charges pulsionnelles du « *Moi* » avec celles de l'objet ou bien constituant une instance héritière du narcissisme qui est l'« *Idéal du Moi* » à travers lequel elle essaiera de récupérer la perfection narcissique première. Freud signale à ce propos :

« Le sujet se comporte comme s'il était amoureux de lui-même. L'homme reste, dans une certaine mesure, narcissique, après même qu'il a trouvé pour sa libido des objets extérieurs ; mais les forces qui l'attirent vers ces objets sont comme des émanations de la libido qui lui est inhérente et peuvent à tout instant y rentrer » (1970, p. 105).

C'est Lacan, qui développe le sens spéculaire que Freud laisse implicite en choisissant le terme de narcissisme. Chez Lacan ce terme désigne l'amour de l'image de soi-même, l'attrait érotique provoqué par cette image spéculaire qui sous-tend l'identification primaire donnant sa forme au « *Je* » dans le stade du miroir. Mais ce narcissisme a un double visage : d'un côté érotique et de l'autre agressif. Ce qu'il y a d'absolu dans les expressions de Silvana, comme « *c'est toujours moi* », « *absolument narcissique* », « *je ne laisse apparaître personne* », « *je suis celle qui donne et celle qui les conduit* », « *j'ai besoin d'avoir le contrôle absolu* » révèle la crainte d'être détruit. Dans l'image spéculaire qui se manifeste dans ses relations duelles, la possibilité de sa propre destruction se trouve en ce que les autres capturent et conservent de son « *Soi* » en ayant besoin d'elle. À travers le réflexe de son « *Je* » et l'identification projective, les autres prennent la place imaginaire de garant de sa vie et de sa permanence. L'amour pour « *Soi* » ou l'« *auto-amour* » peut se transformer en autodestruction ou auto-mort, « en agression suicide narcissique » selon les termes de Lacan. Lacan, qui reconnaît le narcissisme freudien auquel il ajoute l'« *amour-souffrance* », la « *vie-mort* » et l'« *éros-agressivité* » (Lacan, 1966).

2.2. Quelques indicateurs d'interprétation

Nous allons par la suite présenter quelques indicateurs significatifs, du point de vue psychanalytique, des déplacements observés dans la structure narcissique du « *Soi professionnel* » de Silvana au cours de la formation.

2.2.1. La découverte du concept de narcissisme : un miroir du Soi

Dans la deuxième interview, Silvana fait référence à la découverte du concept de narcissisme, qui l'aide à se comprendre. Elle fait face à un noyau fort de son propre psychisme qui met en jeu son être dans le temps, sa présence et sa continuité, c'est-à-dire son identité et ce qui lui donne sens, son « *Soi* ». Elle ne reste pas renfermée dans son narcissisme. Elle est avide de connaître et de se connaître. Son processus de formation l'emmène peu à peu à découvrir des aspects nouveaux d'elle-même et de sa classe. Elle connaît le concept et se « re-connaît » dans son narcissisme, tel que Winnicott le dirait. Nous analyserons, reconnaitrons et montrerons ses

formations de type narcissique à travers les images qui les reflètent. Voici la phrase de Winnicott qui nous accompagnera dans ce processus : « *le précurseur du miroir c'est le visage de la mère. Que voit le bébé quand il tourne son regard vers le visage de la mère? Généralement, ce qu'il voit, c'est lui-même. [...] En d'autres termes, la mère regarde le bébé et ce que son visage exprime est en relation directe avec ce qu'elle voit* » (1975, p. 156).

Quand Silvana découvre le concept de narcissisme, se met en place un processus d'identification avec ce qu'elle lit et ce qu'elle écoute pendant la formation, elle s'identifie au concept à partir d'un jeu de projection-introjection. Entendu dans une réunion puis lu, ce concept constitue plus qu'une connaissance nouvelle, un médiateur de rapports significatifs à son expérience. En lisant, elle le voit en elle-même, dans la classe enregistrée, dans son égocentrisme, dans sa difficulté d'écouter et d'inclure les autres, dans la communication au sein du groupe de formation. Cette compréhension n'exclut pas le travail intellectuel se rapportant au concept, mais celui-ci n'est pas qu'un apprentissage cognitif. Un processus émotionnel accompagne la cognition. L'enseignante établit une relation non seulement cognitive mais fondamentalement psychique avec le narcissisme, ce qui est moteur de changement. L'identification, qui n'est ni reflet ni copie, mais appropriation, rend possible l'intériorisation des expériences du lien chez le sujet et la transformation progressive du « *Soi professionnel* ». Ces changements impliquent un chemin de prise de distance par rapport à soi, d'objectivation et de retour sur soi. Le concept entraîne un processus et se place tel qu'un tiers.

2.2.2. *Se regarder dans le visage d'une élève*

Nous allons maintenant nous référer à certains événements relationnels qui sont indicatifs de la structure du « *Soi professionnel* » de Silvana décrite plus haut.

Nous remarquons qu'elle a un rapport tout particulier avec une élève (identifiée comme Élise⁸) qui, puisque redoublante, se trouve dans son cours pour la seconde fois. Observons comment elle l'introduit : « *voilà les redoublants, tu vois, parmi les redoublants j'ai une élève à moi de l'an dernier, je suis surprise... cette fille... ce qu'elle sait, et je me surprends toujours à me dire « quel prof t'as eu pour savoir autant de choses ! »*. Sur la transcription de la première observation de classe nous lisons : Silvana, « *Eh bien, maintenant la question du siècle. Toi (à Élise), je te garde pour la fin* ». Plus tard, dans la même séance Silvana pose une question et les élèves essaient d'y répondre. Silvana remarque (en regardant Élise et en souriant) : « *T'as eu un prof, toi... J'en suis bien satisfaite.* ».

Dans la cinquième rencontre du DIAMCLE surgissent spontanément des commentaires et des réactions à propos de la transcription du cours observé.

8 Par souci d'anonymat les prénoms sont fictifs.

« Pardon, je peux te dire ce qui m'est arrivé? (s'adressant à l'animateur). Quand je l'ai vue (elle parle de la transcription)... je l'ai lue et j'ai commencé à penser comment c'était ma classe... Mais il y a eu une situation que j'ai ressentie comme... on percevait que je traitais mal cette élève, alors, quand je suis revenue en classe, en face de tous je me suis excusée, j'ai demandé à cette élève de m'excuser, lui disant que j'avais reçu la transcription de cette séance et que j'avais remarqué que je l'avais mal traitée. Et je lui ai demandé si elle en avait été gênée. Elle m'a dit oui (soulignant d'un geste le mécontentement exprimé par l'élève) et alors je lui ai dit que par la suite je ferais attention ».

Elle ajoute qu'elle l'empêche de parler et qu'Élise en souffre.

« Je ne voyais pas son point de vue, elle voulait dire [...] et puis elle est redoublante et elle occupe une place différente, et moi j'en rajoutais. Et puis, quand je lui pose la question, elle me dit qu'elle sait et qu'elle a beaucoup lu et qu'elle sait non seulement parce que je l'ai dit mais parce qu'elle a beaucoup lu (elle rit). Elle m'a laissée sans réponse ».

Poussée par l'intervieweuse, dans la deuxième interview, Silvana donne plus de détails sur ce qui lui a permis de revoir le type de lien qu'elle avait avec cette élève et de le modifier : *« Quand j'ai lu le rapport [en riant] j'ai dit [avec un ton plus aigu] pauvre petite, comme elle doit se sentir mal à l'aise ! Parce que... elle sait tout... elle a toutes les réponses et moi je ne la laisse... même pas respirer... Et... à partir de là, je ne l'ai plus fait ».* Et dans la troisième interview elle dit qu'elle l'empêchait de progresser, *« je lui ai ôté toute occasion de... se faire valoir. Et je ne me rendais pas compte, pas du tout... ».*

Au fur et à mesure, les rapports de Silvana avec son élève se modifient grâce à la prise de conscience de son attitude. Le processus commence par une relation nettement spéculaire. Elle voit chez son élève sa propre image enseignante, elle se regarde elle-même à travers l'image de l'élève. Elle signale les succès de l'élève, s'attribuant en même temps le mérite d'être son bon professeur. Elle est un produit créé par elle, elle est à elle, lui appartient en tant qu'élève du cours d'histoire. Cette relation initiale commence à se modifier quand Silvana se voit reflétée dans le rapport de l'observation et comprend ce qui ne coïncide pas avec son idéal. Elle ressent la souffrance de l'élève et perçoit son propre désir de toute-puissance en « la faisant taire ». Elle se rend compte que derrière la séduction qu'elle génère il y a du pouvoir aussi bien que de la destruction, une obstruction à la liberté d'autrui. L'effet de la formation devient visible dans ces transformations.

2.2.3. Des élèves qui reflètent l'autre visage du miroir

Silvana a parlé des différences existantes dans le groupe entre les élèves intéressés par l'histoire et ceux qui ne le sont pas. Ce dernier groupe, identifié au début comme « les turbulents », « ceux qui me rendent folle », « qui ne s'intéressent pas à la matière », elle le vit comme une attaque à elle-même : « ils m'attaquent ». En utilisant le concept de présupposés de base de Bion, appris dans la formation, elle dit « qu'ils sont en « attaque-fuite ». Elle octroie à l'attaque un sens auto-référencé. Elle ne tolère pas qu'ils ne soient pas intéressés parce qu'elle idéalise et leur donne : l'enseignement de l'histoire et son être en tant qu'enseignant. Ce groupe d'élèves représente une blessure qui brise l'unité fondatrice de son « Sois enseignante ». Cette

unité garderait des traits de toute-puissance, propres au narcissisme primaire. Cette blessure-là, qu'elle voudrait éviter, aurait un caractère narcissique.

Mais au fil des rencontres, Silvana commence à percevoir la force de son pouvoir et de son désir et la nécessité d'un changement d'attitude envers les élèves. Dans la deuxième interview, elle dit qu'elle continue à penser à ce groupe-là : « *Non, je crois que deux heures de suite... euh... de ce rythme que je prétends, je les fais... Ça ne les intéresse peut-être pas. Je dois chercher le moyen de décontracter un peu...* ». Dans la troisième interview, la perception du brouhaha apparaît minimisée, et son sens est maintenant perçu comme une « *caractéristique de ce groupe-là* » qui n'empêche pas de « *suivre le travail* », puisqu'ils « *bavardent mais à la fois m'écoutent* ». Elle arrive à transformer le sens du refus en incluant ce qui est positif. On est face à un début d'élaboration psychique qui peut être attribuée à la formation. Silvana se bat contre ce qui montre une image différente d'elle-même, un « *autrui* » qui ne soit pas la reproduction de sa propre image.

Il y a un élève, Éric, qui inquiète particulièrement Silvana, « *mon fameux élève* ». Voyons comment son image se modifie : d'un garçon impulsif « *pouvant me compliquer la classe* », d'un leader pouvant déséquilibrer le groupe il se transforme en une personnalité charmante, indépendante, intelligente, séductrice. La relation de rejet, de conflit se transforme progressivement en une relation amoureuse où « *on est comme ça... on est amoureux* » et où l'attitude de « *faire front* » se transforme en objet d'admiration. L'enseignante modifie ses mécanismes projectifs et défensifs. L'élève, quant à lui, cesse de rejeter son enseignante et de mettre à l'épreuve sa fonction contenante. Une stratégie de transaction se met en place, derrière laquelle se cache un jeu de séduction où elle devient la séduite et lui le séducteur. À partir de là, la tension cède et l'enseignante éprouve l'angoisse de ne pas se sentir demandée par l'élève. L'élève apparaît plein de puissance et le professeur regarde l'image que celui-ci lui montre. Le jeu de regarder et d'être regardé devient réversible. C'est une relation de reflet, opposée à celle qui se produit par rapport à Élise. Cette dernière est le reflet du professeur, son image spéculaire. Éric s'offre à être reflété dans un autre miroir, différent de celui qui reproduit l'image de son professeur, d'où son pouvoir de séduction. Maintenant, c'est le professeur qui pourra être le reflet de son élève.

Nous observons ici ce que Winnicott écrit : « *On s'aperçoit que cette relation intime entre la personne qui influence et celle qui est influencée est une sorte de relation amoureuse, qui peut facilement être prise pour réelle, surtout par les personnes elles-mêmes* » (1978, p. 41) et il ajoute que la plupart des relations pédagogiques se trouvent entre ces extrêmes-là. Quelques enseignants, ceux qui sont les plus désireux d'enseigner, se trouvent limités dans leur pratique à cause de ce désir, puisqu'ils ne supportent pas la réaction de refus ou bien le fait que l'élève sélectionne ce qu'on lui offre. Silvana le supporte, même temporairement, cherchant peut-être dans ce jeu à faire fléchir cet élève et les autres.

2.3. Le rôle de la formation clinique

La formation de Silvana constitue un processus complexe fait de moments d'avancée, d'incertitude, de doute. Pour Silvana, changer c'est modifier son rôle, cesser d'être le centre, écouter les autres. Cela implique des limitations de « *Soi* » puisque les structures psychiques établies tendent à reprendre leur place au fur et à mesure que le sujet tend à les modifier. Le processus de formation constitue pour Silvana — et pour tous — un pénible chemin de développement personnel lié à la pratique de rôles professionnels. Il s'agit de passer de ce qui est ancien à ce qui est nouveau, quitter des attitudes et en incorporer d'autres, connaître les modalités de relation propres à son psychisme (noyau narcissique) et en essayer d'autres où Silvana peut différencier les autres de « *Soi* ».

Nous pouvons catégoriser les transformations opérées chez Silvana à plusieurs niveaux : cognitif, qui consiste en la construction de nouvelles conceptualisations et approches théoriques, de nouvelles méthodologies d'analyse, mais aussi en l'obtention d'un regard binoculaire⁹ ou multiple incorporant les points de vue d'autrui ; instrumental, lié aux changements qu'elle commence à produire dans ses modalités d'évaluation et d'organisation de ses classes ; psychosocial, constitué par les modifications relatives aux objets professionnellement significatifs (la classe, quelques élèves, elle-même) ; psychique, lié aux mouvements de ses émotions, de ses craintes et de ses défenses, à la prise de conscience des éléments non conscients d'elle-même comme enseignante, à son rapport au savoir. Ces changements s'articulent autour de la transformation de son « *Soi professionnel* » et signifient un début de modification de sa pratique enseignante.

Du côté du dispositif, la formation a été caractérisée par certains principes qui ont facilité son fonctionnement clinique. Parmi ceux-ci on peut signaler son rôle en tant que révélateur de signifiés conscients et inconscients ainsi qu'en tant qu'analyste de ceux-là ; l'ambiance conviviale au sein du groupe ; la mise en place d'une relation d'accompagnement de type « contenant-contenu »¹⁰ positive, c'est-à-dire réceptive, permettant de métaboliser, de transformer les émotions projetées et de sentir dans les réunions la possibilité d'exprimer ce qu'on ressentait et d'être accepté ; l'adoption, de la part de l'accompagnateur, d'une attitude de tolérance et de capacité contenante susceptible de favoriser une ambiance de sécurité psychique et de rectification des images internes et des relations. Ces principes montrent une

9 W. R. Bion, dans *Recherches sur les petits groupes* (PUF, 1985), introduit la vision binoculaire comme une technique ayant pour but de provoquer un changement de points de vue, de perspectives, comme une possibilité d'observer l'envers et le revers d'une situation.

10 W. R. Bion a construit un modèle contenant-contenu à partir d'un aspect particulier du fonctionnement de l'identification projective étudiée à propos de la relation entre la mère et l'enfant. Il est possible d'appliquer ce modèle à de multiples situations. La relation dynamique entre ce qui est projeté, le contenu, et l'objet qui le contient, le contenant, peut être d'accroissement ou de décroissement, selon la qualité de l'émotion en jeu (W. R. Bion, 1979, *Aux sources de l'expérience*, Paris : PUF).

qualité humaine et psychique au niveau groupal et relationnel, un environnement facilitateur du processus de transformation chez les sujets.

Pour conclure

Cette recherche nous a permis de connaître les transformations produites chez un sujet, pendant une année scolaire. Les différentes techniques de recueil des données à partir des sources différentes ont facilité la triangulation. Les analyses présentées ici utilisent la psychanalyse comme référence théorique fondamentale mais pas unique. La construction du savoir avance en spirale entre la recherche empirique et la théorie. L'analyse de l'implication de chaque chercheur est fondamentale, intervenant aussi bien dans l'équipe de recherche que dans des interviews avec le directeur ou un autre chercheur formé cliniquement. Cette analyse permet à la fois une distance optimale, un rapport approprié avec le sujet investigué et un travail interprétatif plus subtil et profond. Ainsi, les images, les intuitions, le rapport interpersonnel établi, le climat créé ont été objets de travail concernant notamment les mouvements réciproques du transfert et du contre-transfert. La construction du savoir dans la clinique inclut le chercheur qui connaît d'autre(s) sujet(s) et l'analyse de son implication comme une source de données se transformant en savoir. Comme Blanchard-Laville le signale : « *pour étudier un psychisme humain, on est obligé de passer par un autre psychisme humain* » (2001, p. 196).

Cette recherche intervention constitue un travail de terrain en profondeur, de co-construction, à suivre dans la durée, interrogeant la subjectivité toujours en construction, soit du chercheur soit du formateur, soit des autres, sujet individuel, groupal, institutionnel. La clinique constitue une approche épistémologique dans la mesure où elle signifie une manière de connaissance et de pensée. Elle construit la connaissance à partir d'une position d'écoute et de regard particulière et d'un travail d'interprétation, d'énonciation des hypothèses interprétatives et de leur confrontation avec la réalité à la fois psychique et sociale.

Dans cette optique, le cas de Silvana est bien plus qu'un cas. Il nous permet de voir reflétées les composantes narcissiques de ceux qui ont choisi d'être enseignants. En tant que chercheurs, le fait d'écrire cet article nous a permis de nous retrouver en elle et, en récupérant pour nous-mêmes le sens du miroir, non seulement être regardée mais aussi nous regarder. C'est ce que nous souhaitons également à nos possibles lecteurs.

Marta SOUTO

martasouto@fibertel.com.ar

BIBLIOGRAPHIE

ABRAHAM A. (1984). *L'enseignant est une personne*, Paris : ESF.

- ARDOINO J. (1993). « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », *Pratiques de Formation-Analyses, Formation Permanente*, n° 25-26, Paris VIII, janvier-décembre, p. 15-34.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris : PUF.
- CIFALI M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris : PUF.
- EVANS D. (1997). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*, Buenos Aires : Paidós (Argentine).
- FREUD S. (1970). *Totem et Tabou. Interprétation par la Psychanalyse de la vie sociale des peuples primitifs*, Paris : Payot.
- FREUD S. (1972). *La vie sexuelle*, Paris : PUF.
- LACAN J. (1966). « Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je, telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique », in *Écrits 1*, Paris : Seuil, p. 89 -97.
- LACAN J. (1966). « La chose freudienne ou sens du retour à Freud en psychanalyse », in *Écrits 1*, Paris : Seuil, p. 209-248.
- LAPLANCHE J., PONTALIS J.-B. (1968). *Vocabulaire de la Psychanalyse*, Paris : PUF.
- MILLOT C. (1979). *Freud anti-pédagogue*, Paris : Seuil.
- MOSCONI N., BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan.
- RIFFLET-LEMAIRE A. (1986). *Lacan*, Buenos Aires : Éd. Sudamericana (Argentine).
- SOUTO M. *et al.* (1999). *Dispositifs et groupes de formation*, Buenos Aires : coédition faculté de philosophie et lettres et Novedades Educativas (Argentine).
- WINNICOTT D.W. (1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Paris : Gallimard.
- WINNICOTT D.W. (1978). *L'enfant et le monde extérieur : Le développement*, Paris : Payot.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

The clinical training space.

A mirror of the self to discover and transform oneself

This paper is based on a training research using a clinical approach. Namely, the follow-up of a training group and individual teachers all along the school year, from various techniques of data collection and analysis. The case study of a history teacher in a Buenos Aires high school which was part of the project, shows how clinical training makes self-discovery easier and helps construct a transformation of one's relationship to others and to oneself through the knowledge of the psychic mechanisms at stake in teaching situations. More particularly, it appears that this teacher discovers the narcissistic elements which structure her relationship with her pupils and that she gradually

manages to change them. This analysis results in a few considerations about the clinical components of training and its links with research.

Keywords • psychoanalysis, action-research, teacher training, narcissism.

Das Gebiet der klinischen Ausbildung.

Ein Selbstspiegel, um sich zu entdecken und sich zu verwandeln

Der Artikel stützt sich auf eine Ausbildungsforschung, die ein klinisches Vorgehen benutzt. Es handelt sich um die Betreuung von Schülern und jedem Lehrer im Laufe des Schuljahres anhand verschiedener Sammlungstechniken und der Analyse von Angaben. Die Fallstudie einer Geschichtslehrerin an einem Gymnasium in Buenos Aires, die an der Vorrichtung teilnahm, zeigt, wie die klinische Bildung die Entdeckung des Ichs erleichtert und dabei hilft, seine Beziehungen zum Anderen und zu sich selbst mit der Kenntnis der in den pädagogischen Situationen gängigen Mechanismen zu verändern. Es stellt sich heraus, dass die Lehrerin die narzisstischen Komponenten entdeckt, die ihre Beziehungen zu den Schülern strukturieren und dass sie sie allmählich verändern kann. Diese Analyse führt zu einigen Überlegungen zu den klinischen Komponenten der Bildung und ihren Verbindungen mit der Forschung.

Schlagwörter • Psychoanalyse, Forschung, Aktion, Lehrerbildung, Narzissismus.

El espacio de la formación clínica.

Un espejo de sí mismo para descubrirse y transformarse

El artículo se apoya sobre una investigación formación que utiliza un acompañamiento clínico. Se trata del seguimiento de un grupo de formación y de cada docente, durante el curso escolar, a partir de distintas técnicas de recogida y de análisis de datos. El estudio del caso de una docente de Historia en un Instituto de Buenos Aires que formó parte del dispositivo, muestra como la formación clínica facilita el descubrimiento del Sí y ayuda a construir una transformación de sus relaciones con los demás y consigo mismo por el conocimiento de los mecanismos síquicos en juego en las situaciones pedagógicas. Es obvio, en particular, que la docente descubre los componentes narcisistas que estructuran las relaciones con los alumnos, y que consigue modificarlas paulatinamente. Este análisis desemboca en algunas consideraciones relativas a los componentes clínicos de la formación y sus vínculos con la investigación.

Palabras-clave • psicoanálisis, investigación-acción, formación de docentes, narcisismo.