

---

## **Symposium n°480 « Regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'une approche clinique d'orientation psychanalytique »**

### **Le contre-transfert comme outil de connaissance dans une recherche clinique en sciences de l'éducation**

**Catherine Yelnik, Université Paris X-Nanterre, UFR des Sciences psychologiques et sciences de l'éducation, CREF, *Savoirs et rapport au savoir*, [c.vel@wanadoo.fr](mailto:c.vel@wanadoo.fr)**

---

*RÉSUMÉ. Il s'agit de discuter la notion de contre-transfert telle qu'elle est utilisée dans le cadre d'une recherche en sciences de l'éducation qui se définit comme clinique, et plus particulièrement de montrer que le contre-transfert peut être source d'informations, outil de connaissance. Je vais tenter de le faire à partir d'un travail de recherche que j'ai mené en vue d'une thèse en sciences de l'éducation.*

*MOTS-CLÉS : contre-transfert, entretien, clinique, psychanalyse*

---

Les chercheurs qui se réclament de la démarche clinique en sciences humaines (Revault d'Allonnes, 1989) revendiquent la prise en compte de leur subjectivité, de leur implication ; ceux qui s'inscrivent dans une perspective psychanalytique parlent de contre-transfert. Par tous, la référence à G. Devereux est invoquée et, comme le souligne la note de synthèse sur les « recherches cliniques d'orientation psychanalytique » (Blanchard-Laville et al., 2005), souvent comme allant de soi, sans que soit vraiment explicitée la mise en œuvre de ses propositions. Que signifie dans une recherche, qui plus est, en sciences de l'éducation, l'idée selon laquelle le contre-transfert est source d'informations, outil de connaissance ?

Après un aperçu de ce que recouvre cette notion, je vais tenter de montrer comment j'en ai éprouvé la validité au cours d'un travail de recherche mené en vue d'une thèse en sciences de l'éducation (Yelnik, 2003).

### **1. Des entretiens cliniques de recherche**

La question de départ était née de ma surprise et de mes interrogations, dans ma pratique de formation continue, vis-à-vis de la difficulté des professeurs à comprendre les dimensions groupales de leurs classes. Suivant mon intuition que la notion de groupe cristallisait des enjeux inconscients, l'entretien clinique de recherche m'est apparu comme étant la méthode la plus adaptée pour avancer dans la compréhension de ces phénomènes : comment les professeurs pensent, se représentent, imaginent le(s) groupe(s) ; quelles images, idées, valeurs, significations conscientes et inconscientes, quels affects, fantasmes sont, pour eux, associés à cette notion ainsi qu'à leurs expériences de situations de groupe. J'ai donc réalisé et analysé des entretiens approfondis, non-directifs, avec des professeurs de collège et de lycée de différentes disciplines.

À cette étape, celle du choix méthodologique, l'implication du chercheur est déjà présente. Même avec un souci rationnel d'adopter une méthode de recherche cohérente avec ce qu'on dit ou croit chercher, il n'en reste pas moins que son inclination pour certaines méthodes plutôt que d'autres est aussi sous-tendue par des enjeux d'un autre ordre, souvent inconscients. Pour ma part, cet objet et cette méthode, le désir d'écouter des personnes parler librement du groupe, puis d'analyser les discours ainsi recueillis et d'y découvrir des processus inconscients, étaient évidemment enracinés pour une part dans mon histoire personnelle. Mon intérêt pour le langage, les langues étrangères, mon expérience de l'enseignement de l'anglais (décortiquer pour faire comprendre...), ma curiosité pour le sens latent et pour la psychanalyse ont été à la fois des ressorts et des ressources. Ainsi différentes dimensions de la personnalité du chercheur, ses expériences, sa sensibilité à certaines dimensions peuvent-elles contribuer-elles à l'orientation que prend une recherche.

En commençant la mienne, j'ai tenté d'élucider ce que j'y mettais de moi-même dans mon objet de recherche, mes projections sur les sujets interviewés, qui se trouvaient être des professeurs comme je l'avais été et comme l'étaient les participants aux stages que je conduisais. Une recherche n'est-elle pas, comme l'écrit J. Barus-Michel (1987), une sorte de « rêve narcissique », la question de recherche « une question que le chercheur se pose à lui-même » ? J'étais a priori plutôt soucieuse de contrôler les manifestations de mon implication, c'est-à-dire d'éviter, autant que possible, que mes préoccupations n'interfèrent dans les entretiens, ne gênent l'expression des interviewés ainsi que mon écoute. Je pensais davantage aux effets négatifs des mouvements psychiques qui pouvaient se produire en moi au cours du travail. J'ai été surprise de découvrir en analysant les entretiens, qu'ils pouvaient aussi apporter des éléments de compréhension.

## 2. Définitions

La notion de « contre-transfert », élaborée, dans le cadre de la cure psychanalytique, revêt des acceptions variables selon les auteurs. Pour Freud (1913, « la technique psychanalytique ») c'est la réaction inconsciente de l'analyste au transfert du patient, « son propre mode de réponse inconscient dans ce que le transfert vient "réveiller" de sa problématique » (Bénony et Chahraoui, 1999) — qui ne peut produire que des effets négatifs. Pour d'autres, elle est la « réponse affective de l'analyste envers son patient », voire tous les mouvements psychiques chez l'analyste ayant pour objet l'interlocuteur, sans qu'ils soient nécessairement des réponses au transfert. Parmi les post-freudiens, M. Balint (1939) et D.R. Winnicott (1949) ont souligné que la réponse affective de l'analyste envers son patient, c'est-à-dire son contre-transfert, était nécessaire au déploiement du processus analytique. P. Heimann notamment (1949), soutiendra que « la réponse émotionnelle de l'analyste à son patient constitue son outil de travail le plus important ». « Loin de rester la perturbation seulement inconsciente et regrettable due à l'insuffisance de l'analyse et de l'analyste, ou à ses limites propres », le contre-transfert est aussi « un instrument de conduite de la cure », « une voie de compréhension de ce qui se joue dans la relation analytique au fil des séances »<sup>1</sup>.

La question qui nous concerne ici est celle de sa pertinence dans un autre champ que celui de la cure. Celle de la notion de transfert dans les situations éducatives, pédagogiques, formatives a été abondamment mise en évidence (J. Filloux 1995, Imbert, 1996, Cifali, 1994, Blanchard-Laville, 2001). Mais peut-on parler de transfert dans le cadre d'un entretien de recherche en sciences de l'éducation, c'est-à-dire dans une relation dont la visée est de produire des connaissances et non d'aider un individu ou d'intervenir auprès d'un collectif. Rappelons que « transfert » signifie transposition, déplacement dans une relation actuelle de désirs inconscients (Laplanche et Pontalis, 1967), de « modalités relationnelles inconscientes qui dépendent d'expériences infantiles... » (Bénony et Chahraoui, 1999). Or, toute situation de rencontre humaine, actuelle et ordinaire, et pas seulement dans le cabinet d'un analyste, est susceptible de réactiver des affects ou des figures du passé, des éléments qui appartiennent au monde interne de chacun : « tout être humain a tendance à reporter sur ce qu'il rencontre des traces de ce qu'il fut et de ce qu'il est » (Ben Slama, 1989). Il n'y a aucune raison d'exclure que des mécanismes de cet ordre puissent se produire dans un entretien de recherche.

Cela ne signifie pas que tout ce qui se passe entre deux interlocuteurs relève du « transfert ». Les impressions, sentiments de sympathie ou d'antipathie, la séduction, les opinions, les associations d'idées de part et d'autre, liés à des éléments actuels (l'apparence physique, la voix, les gestes, les manières...) tels qu'ils sont perçus ne

---

<sup>1</sup> Bourdin, D. (2000). La psychanalyse de Freud à aujourd'hui. Histoire, concepts, pratiques, Rosny: Bréal, p.43, 178

sont pas tous des répétitions ou des reports. En outre, la brièveté de la rencontre que constitue un entretien unique, qui plus est, à l'initiative du chercheur et non en réponse à une demande de celui qui parle, ne permet guère à des processus d'attachement et de dépendance de se développer, qui favoriseraient l'émergence et la manifestation d'un transfert. Il est incertain de décider si l'interviewé transfère sur le chercheur, même si on peut parfois en faire l'hypothèse, et il est exclu de travailler avec. Toutefois, certaines dimensions de la situation d'énonciation produisent des effets sur le discours et peuvent favoriser des mécanismes de projection. Les circonstances qui entourent la rencontre, malgré les précautions prises et le strict respect des règles lors de la prise de contact, etc. ne peuvent empêcher chacun d'imaginer l'autre à partir des rares informations dont il dispose. Les entretiens de recherche sont centrés sur un thème qui intéresse le chercheur et que l'interviewé n'a pas choisi. Les notions de recherche, d'éducation, de « sciences de l'éducation », de formation, le simple fait d'avoir été sollicité suscitent nécessairement des représentations, des fantasmes et des projections chez l'interviewé. Celui-ci est invité à parler d'une manière personnelle, authentique, tandis que le chercheur écoute et ne se livre pas. On sait bien que cette réserve est susceptible de renforcer la crainte de donner une image négative de soi, le désir de répondre aux attentes du chercheur, voire des réactions négatives à la consigne. Que cela provoque des résonances avec des expériences anciennes n'est pas invraisemblable.

Pour le chercheur, cette rencontre qu'est un entretien de recherche est l'objet d'investissements forts. Avec son magnétophone et sa consigne dont chaque mot a été pesé, il apporte sa problématique de recherche, ses idées préconçues, ses éventuelles hypothèses, sa quête, ses attentes et ses angoisses, dont on sait bien qu'elles ont partie liée avec son histoire, sa problématique personnelle. Certains traits de la personne interviewée, des éléments de son discours peuvent entrer en résonance avec cela. Les mouvements psychiques ainsi suscités ne sont pas pour autant des réactions au transfert de l'interlocuteur. G. Devereux considère que « l'analyste répond à son patient comme si celui-ci constituait un imago primitif, et se comporte dans la situation analytique en fonction de ses propres besoins, souhaits et fantasmes inconscients - d'ordinaire infantiles » ; il appelle « contre-transfert » les « déformations » ainsi produites « qui affectent la perception et les réactions de l'analyste envers son patient »<sup>2</sup>. Selon lui, le transfert et le contre-transfert ont « des sources et des structures identiques. C'est stricte affaire de convention que d'appeler "transfert" les réactions de l'informateur et "contre-transfert" celles de l'ethnologue ou de l'analyste ». Dans la mesure où le contre-transfert ainsi conçu peut constituer un obstacle, en empêchant le chercheur d'être centré sur le sujet, il est nécessaire de l'élaborer, c'est-à-dire de prendre conscience de « ce qu'il a dans la tête », afin de mieux s'en dégager, ce qui n'est jamais tout à fait possible.

---

<sup>2</sup> op. cit. p.75

Mais l'approche clinique en sciences humaines postule que c'est l'intersubjectivité qui rend possible l'accès au psychisme des sujets étudiés, que le psychisme du chercheur est son principal instrument (Revault d'Allonnes, 1989) ; c'est par lui que le matériel recueilli est traité : « il n'y a pas de signification en dehors de l'écoute qui peut en être faite », dit J. Barus-Michel<sup>3</sup>, l'implication est aussi « accès à l'analyse ».

Dans un entretien formel comme dans une situation de communication informelle, le discours véhicule des messages de différents niveaux, explicites ou implicites, que ce soit par les mots ou des aspects non verbaux — la voix, certaines intonations, des regards, gestes, postures physiques — et produit des effets chez celui qui écoute : sentiments de plaisir, de surprise, émotions, associations d'idées... Les linguistes l'ont mis en évidence, dans la vie courante, nous percevons souvent des messages autres que ceux qui étaient communiqués intentionnellement par un interlocuteur (Kerbrat-Orecchionni, 1980), des choses qu'il révèle à son insu. Celui qui écoute procède, plus ou moins consciemment, à un décodage de ces signes, il infère des significations. Le chercheur analyse le discours pour en extraire (comme les pépites de métal pur dans le minerai) des idées, des affects et des mécanismes psychiques inconscients qui s'y dissimulent.

De plus, que ce soit pendant la situation d'entretien ou d'observation, ou en étudiant les enregistrements, en lisant et relisant les retranscriptions, les énoncés et les comportements des sujets suscitent des émotions, associations d'idées, rêveries dans le psychisme du chercheur. Pour Georges Devereux ces « perturbations » ou « réverbérations », qui constituent le « contre-transfert », sont « en elles-mêmes des énoncés », des données d'un « troisième type » qui doivent être accueillies et considérées comme fondamentales : colère causée par un message implicite, trouble liés à une impression de manque, de confusion... Ainsi affirme-t-il, de manière un peu provocatrice, que « c'est le contre-transfert plutôt que le transfert, qui constitue la donnée la plus cruciale de toute science du comportement », et que « l'analyse du contre-transfert est *scientifiquement* plus productive en données sur la nature humaine »<sup>4</sup>. Il en donne de nombreux exemples tirés de son expérience d'ethnologue et de psychanalyste. En sciences de l'éducation, dans le cadre d'un travail « codisciplinaire » sur des séquences de cours enregistrées, P. Berdot, C. Blanchard-Laville disent s'être efforcés « de se laisser toucher au niveau psychique », de se « laisser aller à ressentir l'impact émotionnel que la vision de certains gestes, regards, mimiques postures de l'enseignante déclenchait en eux » et montrent l'intérêt heuristique de cette posture<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> *Le sujet social* p.77

<sup>4</sup> op. cit. p.15

<sup>5</sup> C. Blanchard-Laville (1997). « La construction de l'espace psychique dans la classe », C. Blanchard-Laville (dir.), *Variations sur une leçon de mathématiques*, Paris, L'Harmattan, p.226 et (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF, p.195

### 3. Illustrations

Avec le professeur que j'ai appelée Évelyne, je suis sortie de l'entretien à la fois déçue par l'aspect impersonnel de son discours sur les groupes et impressionnée par ce qui me semblait démontrer un grand savoir-faire pédagogique et son souci de favoriser la parole chez ses élèves, qu'elle voulait authentique, personnelle. Evelyne se décrivait comme une élève « *timide et réservée* » et expliquait qu'elle avait dû lutter contre elle-même pour surmonter sa timidité et réussir à devenir professeur. J'ai fait l'hypothèse qu'en tant que professeur, elle se projetait dans les élèves timides et réservés, ce qui expliquait qu'elle s'efforce de leur donner la parole et de ne « *délaisser* » personne dans la classe. D'autre part, qu'il s'agisse de son enseignement ou de généralités sur les groupes, le discours d'Evelyne se situait sur un registre très normatif et idéal : « *il faut* » et « *c'est important* » ou « *essentiel* » reviennent souvent. Je trouvais dans ces paroles quelque chose de lisse, d'impénétrable.

Toutefois, en disant qu'elle encourageait les élèves à parler d'eux-mêmes, dire « *je* » et parler directement de « *ce qui les touche* », « *oser donner leur avis* », elle parlait peu d'elle-même à la première personne, de ses expériences personnelles présentes ou passées. Alors que pendant presque toute la durée de l'entretien, l'intonation interrogative, associée aux expressions « *je pense* », « *je crois* » très fréquentes, suggéraient un manque d'assurance, Evelyne était plus catégorique à propos de ses pratiques en classe : par exemple, en disant que les élèves avaient besoin d'un cadre « *rigide* », elle a eu un geste très énergique, avec ses deux mains parallèles, qui m'a surpris et a provoqué en moi un trouble : le mot « *rigide* » joint au geste, à ce que je ressentais comme une certaine dureté sur son visage et dans sa manière de parler, contrastaient avec le contenu de ses propos, qui suggéraient plutôt souplesse, écoute, accueil. L'idée m'a effleurée que le qualificatif « *rigide* » s'appliquait à elle-même. En écoutant attentivement, cette idée s'est trouvée renforcée par d'autres propos, selon lesquels elle « *n'acceptait pas* » certaines fantaisies ou prises de liberté chez ses élèves. Je ressentais une forte volonté de maîtrise dans sa manière de tenir ses classes, et une agressivité contenue.

La perception, d'abord confuse, d'une contradiction entre le contenu manifeste et des messages latents liés à des éléments d'énonciation, ainsi qu'entre le manque d'assurance et la dureté qui se dégageaient de sa manière de parler, a produit une « *perturbation* » en moi, selon l'expression de Devereux. Cela m'a mise sur la voie d'un conflit intérieur chez Évelyne, entre un fort désir d'être au centre, « *au-dessus de autres* » (selon ses termes), de diriger, et une culpabilité liée à un Surmoi très sévère, et à des hypothèses de compréhension, qu'il est impossible de développer ici, de la manière dont elle a résolu ce conflit en devenant professeur (Yelnik, 2006).

Avec Gérard, l'entretien avait suscité en moi des sentiments de perplexité, d'exaspération et aussi de compassion. Il m'avait submergée de paroles qui me semblaient en grande partie éloignées de mon objet ; ses longues diatribes contre le ministre et les réformes en cours, m'ont donné l'impression qu'à travers moi, il

adressait sa déception, ses griefs, son amertume à des interlocuteurs imaginaires. En l'écouter expliquer comment il concevait le fonctionnement de ses classes, il m'est arrivé de m'imaginer à la place des élèves et de m'ennuyer. Il a répété à plusieurs reprises que, pour lui, le point de vue des élèves n'avait « *aucun intérêt* ». Tout en disant souhaiter que « *la parole circule* », que les élèves s'intéressent à ce que disent les autres, le seul type de parole qu'il tolérait de ses élèves consistait à répondre à ses questions ou à lui en poser ; parole, en fait, très « *contrainte* », comme il le disait lui-même, et ce mot s'associait dans mon esprit à l'expression « double contrainte » : les élèves étaient à la fois enjoins de parler et disqualifiés quand ils le faisaient. Toute expression personnelle était d'emblée exclue.

Mais l'entretien a duré plus de 2 heures : Gérard avait manifestement un grand besoin de s'exprimer. Il a d'ailleurs longuement évoqué le prix qu'il attachait à la possibilité d'une « *parole vraie* » dans les groupes auxquels il participait. La posture non directive, correspondant à mon parti pris méthodologique, m'obligeait à l'écouter sans réagir, sans discuter. Je me suis sentie captive, paralysée, comme empêchée de penser, comme s'il me tenait. Pendant l'entretien et en écoutant l'enregistrement, j'ai ressenti de l'agacement, parfois de l'irritation par rapport à ses positions sur la pédagogie et l'enseignement. Mais quelque chose d'indéfinissable dans sa manière de parler m'était insupportable : ses hésitations, qui se traduisaient par la répétition de syllabes et de nombreux « *eah* », m'obligeaient à réécouter plusieurs fois les mêmes fragments. Il ponctuait ses paroles de « *bon* », émettait souvent des rectifications, des nuances : « *je dis bien* », « *bon certes, il y a* », « *alors, bon, pas... mais* », « *je dirais pas...mais* », « *en même temps* ». Plusieurs aspects de son énonciation montraient ses efforts pour contrôler son discours : précautions oratoires, nécessité réitérée d'être « *prudent* », qui m'ont amenée à penser que Gérard faisait très attention à ce qu'il disait, comme s'il craignait de laisser échapper quelque chose.

Son mode de communication agissait sur moi et me donnait l'impression qu'il manifestait là une « demande d'être entendu plutôt que d'être écouté », selon J. McDougall (1975), « ce mode d'utilisation de la parole qui cherche non pas tant à raconter qu'à agir sur celui qui écoute », explique-t-elle, suscite un certain état affectif chez l'analyste « sans qu'il comporte en soi un matériel apte à mobiliser cet affect » ; elle « n'a pas pour but de communiquer affects et pensées, mais de faire éprouver quelque chose » (Vidal, 1983).

La mise en relation de ce que Gérard racontait de ses options pédagogiques, de ses propres investissements dans des groupes et les échanges de parole, avec les affects provoqués en moi par son mode de communication pendant l'entretien, m'a amenée à proposer qu'il établissait avec ses élèves une relation d'emprise.

Dans une recherche clinique, il est vrai qu'il importe de démêler ce que le chercheur dépose de lui-même dans ce qu'il reçoit de ses informateurs, afin de limiter les effets négatifs du contre-transfert. Mais pour être en mesure d'entendre le discours latent, le surgissement de l'inconscient, des « messages d'un 3<sup>ème</sup> type »

(Devereux), il s'agit d'exercer sa « 3ème oreille », selon l'expression de T. Reik. Cela suppose de se mettre, dans un état de réceptivité, de « disponibilité contre-transférentielle » (C. Blanchard-Laville), d'accueillir les effets que les différentes composantes du discours produisent sur son psychisme et de les considérer comme des indices qui peuvent être tout aussi pertinents que les mots eux-mêmes.

### 3.0. Bibliographie

- Bardin, L. (1977, 1991). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF
- Barus-Michel, J. (1987). *Le sujet social*. Paris : Dunod
- Barus-Michel, J. (1986). Le chercheur, premier objet de la recherche, *Bulletin de psychologie*, Tome XXXIX, n°377, 801-804
- Bénony, H. et Chahraoui, K. (1999). *L'entretien clinique*. Paris : Dunod, les Topos
- Ben Slama, F. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche, Revault d'Allonnes, C. (éd.). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation, *Revue Française de Pédagogie*, n°151, avril-mai-juin, 111-162.
- Bourdin, D. (2000). *La psychanalyse de Freud à aujourd'hui. Histoire, concepts, pratiques*, Rosny : Bréal
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF
- Devereux, G. (1967, 1980 pour l'édition française). *De l'angoisse à la méthode*. Paris : Flammarion
- Filloux, J. (1974, 1996). *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*. Paris : Dunod, l'Harmattan, pour la 2ème édition
- Heimann P., Little M., Reich A., Tower L. (1949, 1987 pour la traduction française). *Le contre-transfert*. Paris : Navarin Editeur
- Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : A. Colin
- MacDougall, J. (1975). *Plaidoyer pour une certaine anormalité*. Paris : Gallimard
- Vidal, J.-P. (1983). Le contre-transfert, la groupalité et les frontières du moi, *Bulletin de Psychologie*, Tome XXXVII, n°363, 157-167
- Yelnik, C. (2003). *Discours de professeurs sur le groupe, une approche clinique du rapport au groupe*, Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, Université Paris X-Nanterre
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation, *Recherche et Formation*, Paris : INRP, n°50, 133-146
- Yelnik, C. (2006). *Face au groupe-classe, discours de professeurs*. Paris : l'Harmattan