

---

# Le rapport de qui ? Place du sujet chercheur dans la construction de connaissances sur le rapport au savoir d'un sujet de recherche

**Pablo Buznic-Bourgeacq\***

*\* Université de Caen Normandie, Centre Interdisciplinaire de Recherche  
Normand en Education et Formation  
Esplanade de la Paix  
14000 Caen  
[pablo.buznicbourgeacq@unicaen.fr](mailto:pablo.buznicbourgeacq@unicaen.fr)*

---

*RÉSUMÉ. Quel est le rapport au savoir du chercheur qui enquête sur le rapport au savoir ? L'objet de ma contribution est de montrer que sans une mise au travail de ce questionnement, les connaissances produites par un sujet chercheur sur le rapport au savoir d'un sujet de recherche – entendons par là un être humain engagé dans une recherche – demeurent relativement ambiguës et réfèrent en grande partie à la projection de son propre rapport. Ma contribution sera menée en quatre temps. Il s'agira d'abord de souligner l'arrière-plan épistémologique de cette perspective qui consiste à penser la méthodologie de recherche comme une activité en train de se faire, où l'on n'oublie pas que le chercheur est un sujet parmi d'autres. Je m'appuierai ensuite sur plusieurs théoriciens du contre-transfert en sciences humaines et en sciences de l'éducation pour faire des propositions de cadres méthodologiques invitant le chercheur à prendre en compte sa propre activité subjective de production de connaissances. Je présenterai ensuite des exemples de recherches – les miennes et celles d'autres chercheurs – où se sont immiscées des projections du sujet chercheur dans différents pans de son travail : la construction d'un objet de recherche, la production de données, les termes choisis dans l'écriture d'un article, etc. Je conclurai en mettant en avant les démarches mises en place dans une recherche pour prendre en compte le rapport au savoir du sujet chercheur dans la construction de connaissances sur le rapport au savoir d'un autre sujet de recherche.*

*MOTS-CLES : sujet chercheur ; contre-transfert ; science en train de se faire ; rapport passionnel au savoir*

---

## 1. Introduction

Il est ici question d'« accéder » à quelque chose chez un sujet humain ; quelque chose que l'on nommera pour s'entendre collectivement : « rapport au(x) savoir(s) ». La perspective méthodologique de ce numéro thématique conduit en effet les contributeurs et contributrices à réfléchir à leurs manières d'atteindre empiriquement l'objet visé. L'invitation à la réflexion réfère ainsi à une question d'espace : il s'agit d'« aller vers » un objet de recherche, de circonscrire les « passages » pour y arriver et même – car le texte de cadrage du numéro thématique l'a finement anticipé – d'identifier les « itinéraires » que ces mouvements de recherche ont pu produire chez les chercheur.e.s. A la logique spatiale du mouvement s'adjoint ainsi celle de la réciprocité. Il ne s'agit pas de réfléchir aveuglement à la manière dont un chercheur réifié – c'est-à-dire un chercheur qui serait réduit à une chose non humaine – accéderait à un objet, mais bien aussi à la manière dont cet objet a fait infléchir l'activité du ou de la chercheur.e, voire même comment cet objet, le rapport au savoir, a contribué à « produire » des chercheur.e.s originaux.

Cette double logique du mouvement et de la réciprocité sera ainsi au cœur de ma contribution. Ma sensibilité clinique me conduira à appréhender cette double logique au filtre du concept de « contre-transfert » (Devereux, 1967/1980 ; Ben Slama, 1989 ; Chaussecourte, 2017 ; Gavarini, 2017 ; Buznic-Bourgeacq, 2020) où il est question de prendre en compte les « mouvements » transférentiels qui animent le sujet chercheur et leur dimension « réactive », contre-transférentielle, face aux objets et aux sujet mis au travail dans l'activité de recherche. Mais plus largement, au-delà d'une posture clinique, ma réflexion méthodologique s'inscrira dans une perspective constructiviste, considérant que le chercheur n'accède pas à des objets, il les construit ; et une perspective empiriste et subjectiviste, s'intéressant aux méthodes scientifiques à partir de la science en train de se faire et envisageant celle-ci comme une activité humaine parmi les autres, menée par des sujets comme les autres.

Dans cette optique, ma réflexion méthodologique sur le rapport au savoir ne pourra se passer d'une attention permanente à la question suivante : quel est le rapport au savoir du chercheur qui enquête sur le rapport au savoir ? Et l'objet de ma contribution sera de montrer que sans une mise au travail de ce questionnement, les connaissances produites par un sujet chercheur sur le rapport au savoir d'un sujet de recherche demeurent embarrassées, c'est-à-dire coincées dans les constructions psychiques du sujet chercheur, et reflètent principalement la projection de son propre rapport au savoir. Dans ce sens, je situerai ma perspective principalement dans l'approche clinique du rapport au savoir, telle qu'elle a été développée par Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville ou encore Nicole Mosconi depuis la fin des années 1980. J'appuierai ainsi mon travail sur la définition canonique suivante du rapport au savoir : « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (Beillerot, 2000, p. 51). Il s'agira ici de retenir surtout que si des savoirs préalables et circonscrits peuvent être identifiés, ce sont leurs apprivoisements subjectifs singuliers qui m'intéressent en premier lieu, encore plus lorsque les subjectivités en jeu sont celles des chercheurs.

Pour impulser la réflexion, mon propos sera développé en quatre points. Je préciserai d'abord l'arrière-plan épistémologique qui consiste à penser la méthodologie de recherche comme une activité en train de se faire, où l'on n'oublie pas que le chercheur est un sujet parmi d'autres. Je m'appuierai ensuite sur plusieurs théoriciens du contre-transfert en sciences humaines – en particulier en psychanalyse et en sciences de l'éducation – pour faire des propositions de cadres méthodologiques invitant le chercheur à prendre en compte sa propre activité subjective de production de connaissances. Ensuite, je développerai mon propos d'un point de vue empirique en deux temps. Je présenterai quelques exemples de recherches où se sont immiscées des projections du « rapport à » du chercheur dans différents pans de son travail : le balisage du recueil de données, les catégories d'analyse, les termes choisis dans l'écriture d'un article, etc. Puis je conclurai en mettant en avant des démarches possibles pour prendre en compte le rapport du sujet chercheur dans la construction de connaissances sur le rapport d'un autre sujet impliqué dans la recherche.

## 2. « La science en train de se faire » : l'illusion de la méthode et le réel méthodologique

La réflexion sur le rapport au savoir du chercheur au filtre du concept de contre-transfert n'est pas uniquement une fantaisie de clinicien en colère avec les naïvetés d'une science positive univoque. C'est aussi plus largement une manière de considérer la science, sûrement avec un peu de modestie, comme une activité humaine parmi d'autres, faites par des humains, avec des humains, où les doubles aveugles, les groupes témoins et les facteurs d'impact sont situés socialement, humainement, subjectivement dans des activités réelles, ordinaires, quotidiennes, bourrées d'enjeux psychiques, stratégiques et économiques.

La perspective pourra être référée aux travaux des sociologues des sciences, avec pour effigie Bruno Latour, dans leur attachement à questionner « la science en train de se faire » (Blanchard, 2016) ou « la science telle qu'elle se fait » (Callon, Latour, 1991) ou encore « les usages sociaux de la sciences » (Bourdieu, 1997). Lorsque cette

perspective sera établie de l'intérieure de la pratique scientifique, c'est-à-dire par le chercheur lui-même en train de chercher et de prêter attention à ses actes et à leurs enjeux, on pourra éventuellement parler d'une prise en compte du « réel méthodologique » (Buznic-Bourgeacq, 2019). Ce « réel méthodologique » invitera alors le chercheur à tenir compte de ce qui se passe effectivement dans les situations de recherche, ce qui ne se passe pas aussi, ce qui aurait pu se passer, ce qu'il a fait pour que ça se passe ainsi et pas autrement, etc. Ici ce sont les « actes » et les « situations » qui organisent le travail méthodologique, plus que les « outils » et les « techniques ».

Les propos de Pierre Bourdieu dans sa conclusion de *La misère du monde* proposent une formulation précise et élégante de cette perspective :

Seule la réflexivité, qui est synonyme de méthode, mais une réflexivité réflexe, fondée sur un « métier », un « œil » sociologique, permet de percevoir et de contrôler sur-le-champ, dans la conduite même de l'entretien, les effets de la structure sociale dans laquelle il s'accomplit. Comment prétendre faire la science des présupposés, sans travailler à se donner une science de ses propres présupposés ? Notamment en s'efforçant de faire un usage réflexif des acquis de la science sociale pour contrôler les effets de l'enquête elle-même et s'engager dans l'interrogation en maîtrisant les effets inévitables de l'interrogation. Le rêve positiviste d'une parfaite innocence épistémologique masque en effet que la différence n'est pas entre la science qui opère une construction et celle qui ne le fait pas, mais entre celle qui le fait sans le savoir et celle qui, le sachant, s'efforce de connaître et de maîtriser aussi complètement que possible ses actes, inévitables, de construction et les effets qu'ils produisent tout aussi inévitablement. Essayer de savoir ce que l'on fait, lorsqu'on instaure une relation d'entretien, c'est d'abord tenter de connaître les effets que l'on peut produire sans le savoir par cette sorte d'intrusion toujours un peu arbitraire qui est au principe de l'échange (Bourdieu, 1993, p. 1391-1392).

L'enjeu est bien d'accéder de manière réflexive à ses propres actes et à leurs effets, essayer de savoir ce que l'on fait et de comprendre ce que l'on produit sans le savoir. Cela conduit à fortement relativiser la pertinence d'outils méthodologiques précalibrés. S'il y a des entretiens semi-directifs, alors il doit y en avoir des trois quarts directifs, des quarante-sept pourcents directifs ou des cinquante-trois pourcents non directifs, etc., et l'on mesurera que le chercheur qui mène, en acte, un entretien de recherche n'apprendra pas grand-chose de son choix d'outil préalable. En revanche, il pourra réfléchir à ce qui se joue véritablement à chaque question, à chaque regard, à chaque sourire, entre les sujets impliqués dans la situation réelle d'entretien.

Dans cette optique, l'objectif d'une écriture méthodologique retrouve son enjeu fondamental : partager non pas seulement du savoir, mais partager tout le processus de construction du savoir, en considérant que ce processus est un long chemin que l'on peut décrire très finement. Dans la champ clinique, Fethi Ben Slama s'est attaché à resituer le concept de contre-transfert dans cette perspective. La prise en compte du contre-transfert consiste bien à partager « un type de causalité particulière, dont la règle la plus importante est de dire comment on est parvenu à obtenir ce qu'on a obtenu » (Ben Slama, 1989, p. 144) ; ce qui renvoie à pouvoir répondre à la question suivante : « d'où tenez-vous ce que vous avancez, quelle est la source de ce savoir, êtes-vous en mesure de reconstituer le chemin parcouru ? » (Ben Slama, 1989, p. 144). C'est encore une histoire d'itinéraire qui organise la réflexion méthodologique, mais un itinéraire dont on n'exclut pas les voyageurs. Or, sur le chemin du rapport au savoir, le chercheur est le premier promeneur.

### 3. Du contre-transfert : les itinéraires subjectifs de la production de savoir

Le concept de contre-transfert émerge de la psychanalyse. C'est Sigmund Freud qui en porte ainsi la paternité (Freud, 1910/2013). Mais on lui attribue plutôt un père adoptif – George Devereux – et un emblème : son ouvrage *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*.

Le contexte historique de construction du concept de contre-transfert, précisé par George Devereux, est plutôt intéressant à saisir pour bien en comprendre les ressorts épistémologiques. Pour faire original, on pourra s'amuser à y faire se rencontrer Sigmund Freud et Albert Einstein depuis l'ethnologie. Fethi Ben Slama dessine les traits de cette rencontre : « le début du [20ème] siècle voit la naissance de la relativité et de la physique quantique qui apportent un bouleversement considérable quant à la prise en compte de la position de l'observateur dans un univers relativisé » (Ben Slama, 1989, p. 146). L'univers relativisé redessine les contours et la forme de l'espace de production du savoir. L'importance attribuée au contre-transfert est alors triangulée. D'abord, il y a la physique :

Dans chaque expérience, dit Einstein, il y a deux événements, l'un auprès de l'observateur, l'autre auprès de l'observé (...), on ne peut observer scientifiquement que les événements survenus auprès de l'observateur, dans l'appareil d'expérimentation (...), ainsi l'éclairage est porté sur l'observateur qui devient le centre et la source la plus importante de la production de connaissance (Ben Slama, 1989, p. 148-149).

Et dans la même perspective relativisée, il y a l'ethnologie : « c'est l'ethnie Occident qui observe et dit quelque chose sur l'ethnie X. Le projet de la science devient celui-ci : il faut penser sa propre façon de penser dans le

rapport à l'autre, comme condition de la science » (Ben Slama, 1989, p. 149). Georges Devereux associe alors ce monde relativisé, qui prend la forme d'un renversement, à ce qu'il décrit comme l'une des propositions les plus fondamentales de la révolution freudienne : « Freud a établi que le transfert est la donnée la plus fondamentale de la psychanalyse, considérée comme méthode d'investigation » (Devereux, 1967/1980, p. 15). Ce qui conduit George Devereux à affirmer sa célèbre phrase en première page de l'argument de son ouvrage : « c'est le contre-transfert, plutôt que le transfert, qui constitue la donnée la plus cruciale de toute science du comportement » (Devereux, 1967/1980, p. 15)<sup>1</sup>.

Pour poursuivre de manière pragmatique, que peut alors faire le chercheur de cette donnée cruciale ? Pierre Bourdieu invitait le chercheur à « maîtriser ses actes ». La sensibilité clinique envisagera les choses autrement : « pour peu qu'on fasse crédit à l'inconscient, il devrait nous protéger des tentations de transparence et des fantasmes de maîtrise vis-à-vis de ce qu'on nomme les mouvements contre-transférentiels » (Gavarini, 2017, p. 84). Le crédit à l'inconscient mis en avant par Laurence Gavarini permet d'ajuster la manière dont le chercheur peut s'emparer de la science en train de se faire dans le champ clinique. L'écueil serait de penser que l'on peut maîtriser totalement la production de savoir, que l'on peut neutraliser la subjectivité ou de manière plus métaphorique que les murs peuvent nous protéger de l'autre. Les mécanismes de défense, les résistances, les fantasmes, les idéologies personnelles et leur longue histoire dans la vie d'un sujet, soit-il chercheur, ne sont pas effaçables. On ne peut pas les mettre de côté pour construire un objet de recherche ou pour analyser des données. Qui a côtoyé ses chers collègues dans un bureau universitaire pendant de longues années le sait très bien : le fond de nos pensées, dans son attachement à nos vies personnelles, ne change pas souvent et se projette toujours sur la production du savoir scientifique, même chez les cliniciens les plus avertis. La difficulté, voire l'impossibilité, de progresser dans ce sens est semblable à la difficulté, dans une visée psychothérapeutique, d'aller vraiment bien sans se mentir à soi-même ni nuire aux autres. On peut bien essayer de maîtriser ses angoisses ou ses obsessions, mais en agissant ainsi, on ne traite que le symptôme. L'élaboration nécessaire pour atteindre le « fond du problème » est un long travail délicat, car il conduit le sujet, notamment chercheur, à accepter de se remettre radicalement en question et ainsi de remettre en question tout ce qu'il ou elle a produit auparavant. Mais cette remise en question n'est pas même suffisante pour prendre effectivement en compte ses mouvements subjectifs, car une remise en question est de l'ordre de la conscientisation. Or ce que projette le sujet chercheur relève de l'inconscient et « l'inconscient en psychanalyse [renvoie à] l'instance de la personnalité qui est responsable de toutes les réactions impulsives et créatrices et qui, comme telle, ne peut jamais atteindre l'horizon de la conscience » (Honneth, 1993/2008, p. 355-356). On ne peut atteindre que ses manifestations et en premier lieu en les éprouvant, plus qu'en les conscientisant, quoi que la psychopathologie de la vie quotidienne nous a enseigné à en repérer quelques-unes, comme les lapsus, les équivoques ou les oublis (Freud, 1901/2010).

Travailler avec et sur le « contre-transfert-du-chercheur » consiste donc dans un travail au long cours, qui, au risque de prendre des années de travail sur soi pour être un tant soit peu rigoureux, peut toujours être un peu organisé, ne serait-ce qu'en étapes ou en dimensions de l'activité de recherche. Muriel Briançon et Chantal Eymard ont pu décrire l'itinéraire de ce travail, divisé en quatre étapes : « la prise de conscience de ce phénomène », « le long travail réflexif d'auto-analyse, d'autant plus profond s'il est supervisé par un analyste de métier », « le passage à l'écriture qui permet la distanciation », « un choix d'écriture volontaire pour autrui de ses projections devenues conscientes et dans la communication de cet écrit » (Briançon, Eymard, 2013, p. 70). Si la conscientisation me semble devoir être relativisée, pour les raisons décrites plus haut, il me semble que ces étapes décrivent assez bien l'itinéraire subjectif de la production de savoir et ce qui s'y joue progressivement : l'acceptation du contre-transfert lui-même ; la mise en expérience de ses propres projections, fantasmes, résistances, etc. ; leur formalisation adressée comme modalité de mise à jour plus radicale.

Cet itinéraire subjectif de la production de savoir doit alors pouvoir être accordé avec l'activité objective de production de savoir, c'est-à-dire avec les jalons canoniques de l'activité de recherche : construire un objet de recherche, interagir avec des sujets de recherche, produire, analyser et interpréter des données, écrire la recherche. Quelques balises ont déjà été envisagées par ailleurs pour essayer de cibler les pans de l'activité de recherche où les phénomènes transférentiels peuvent être identifiés (Buznic-Bourgeacq, 2020). Je propose ici de cibler plus précisément quelques exemples d'activités de recherche en train de se faire au sein desquelles se sont immiscées des projections du « rapport à » du chercheur.

---

1. Pour orienter la lecture, on peut préciser une définition usuelle et générale du transfert : « sentiments, désirs, modalités relationnelles jadis organisés ou éprouvés par rapport à des personnages très investis de l'histoire du sujet » (Denis, 2002, p. 1744). Le contre-transfert s'instaure alors au sens strict comme l'ensemble des réactions inconscientes à ce transfert.

#### 4. « Chercheur où es-tu ? » : identification de quelques traces du sujet chercheur dans les productions scientifiques

Plusieurs exemples des traces du sujet chercheur dans les productions scientifiques jalonnent les écrits du champ clinique dans la recherche en éducation. On les retrouve dans les quatre dimensions décrites ci-dessus (construire un objet de recherche, interagir avec des sujets de recherche, produire, analyser et interpréter des données, écrire la recherche). Je propose ci-dessous quelques exemples pour chaque dimension, exemples issus des travaux d'autres chercheurs et de mes propres recherches. J'ai choisi de présenter ces travaux car leurs auteurs ont pris le temps d'éprouver et partager avec les lecteurs potentiels de leurs travaux les manifestations transférentielles qui les avaient traversés au cours de leur recherche. Ces démarches sont assez rares dans les écrits de recherche en éducation. J'ai ici privilégié les textes qui ciblaient plus proprement une des quatre dimensions que je soumetts à l'analyse.

Concernant la construction de l'objet de recherche, par exemple, Chantal Constantini, ayant centré sa thèse sur le silence des élèves et leur appréhension par les enseignantes de maternelle, explique : « la question du silence des élèves à l'école que je cherchais tant à comprendre était ma propre question ; élève mutique au début de ma scolarité, ce n'est que dans la classe de ma mère qui était institutrice de grande section que j'ai pu retrouver le chemin de la parole » (Constantini, 2009, p. 101). Dans un autre registre transférentiel, la dynamique s'instaure depuis une impossibilité d'aller plus loin dans le domaine du haut-niveau sportif pour parvenir jusqu'à la réussite du haut-niveau scientifique. Marie-France Carnus, ayant fait sa thèse sur l'enseignement de la gymnastique, relate son expérience : « le verdict est tombé sans qu'on me laisse la moindre possibilité de montrer ce que je savais faire, tel un couperet tranchant et sans appel : « trop vieille et trop grande pour espérer arriver à un haut niveau ». Un peu difficile à entendre à 11 ans et 1m 56. (...) J'ai gardé de ce verdict une blessure qui, à vrai dire, ne s'est jamais refermée » (Carnus, 2009, p. 3) ; on imaginera comment l'excellence scientifique aura alors pu panser cette blessure en proposant un transfert dans l'accomplissement du haut-niveau.

A propos des interactions avec les sujets de la recherche, Alexandre Ployé développe un exemple particulièrement fin en termes d'analyse contre-transférentielle. Au sein d'un recherche dans le champ de l'éducation inclusive, au cours d'un entretien avec une étudiante de master, qu'il avait nommée « Claire » pour préserver son anonymat dans la recherche, Alexandre Ployé lui demande : « Alors le handicap dans tout ça ». Il mène alors après-coup la particularité de sa relance, à la fois porteuse d'« agressivité » et « bien éloigné[e] de l'attitude clinique qui sied à ce type d'entretien », et à la fois produisant « un effet de bascule dans l'entretien » (op. cit.) : « j'ai compris dans l'après-coup qu'au moins autant que l'étudiante j'étais le destinataire de cet énoncé [...] La relance « alors le handicap dans tout ça » serait à entendre également comme l'admonestation que je m'adresse : qu'ai-je fait, dans mon histoire, du handicap avec lequel j'avais dû composer dès mes premières années ? Qu'avais-je fait des affects liés à la rencontre avec mon cousin, invalide moteur cérébral ? » (Ployé, 2014, p. 33-36). Sous transfert, un sujet de recherche peut aussi endosser une part de soi-même en tant que sujet chercheur, une part à qui on en veut, une part dont on n'est pas très fier, autant qu'une part prestigieuse qu'on vient féliciter.

Du côté de la production des données, la porte du contre-transfert est probablement encore plus grandement ouverte, car le travail d'interprétation laisse une place importante à l'initiative du chercheur. Je prendrais ici un exemple personnel, dans une recherche menée sur les pratiques didactiques des enseignants débutants en EPS. Aux propos de Tom justifiant son activité didactique originale – « moi j'aime pas non plus me mentir à moi-même » –, je proposais l'interprétation suivante : « Pas de tentative d'illusion, d'appréhension, ou de position défensive pour Tom » (Buznic-Bourgeacq, Terrisse, 2013, p. 24). J'ai depuis pris longuement le temps de l'analyse et j'ai pu voir dans mes interprétations du cas de Tom « une manière de justifier mon propre positionnement d'enseignant, de formateur et plus largement de sujet (...) très tôt construit dans une volonté, voire une revendication, de ne pas jouer au prof » (Buznic-Bourgeacq, 2020, p. 213). Je croyais à l'époque qu'il s'agissait de subvertir un assujettissement à une fonction trop normée, j'ai depuis bien saisi combien cela renvoyait aussi à s'identifier à l'image d'une autre figure de l'enseignant. Parfois nos interprétations relèvent principalement de la projection de notre propre image sur les sujets de la recherche ; image plus ou moins glorieuse, mais toujours défensive vis-à-vis de l'identité qui nous permet de s'accorder avec nous-même.

Pour finir, comme nous l'ont enseigné Freud, puis Lacan, il est un espace privilégié de manifestation de l'inconscient : les signifiants ou, pour le dire sans détour par les théories linguistiques ou psychanalytiques, les mots, les termes, les formules que l'on mobilise, que l'on crée ou simplement que l'on énonce. Il se trouve alors que les constructions signifiantes sont aussi au cœur de l'activité du chercheur : créer des concepts, trouver la bonne formulation, établir des catégories et tout simplement écrire et parler en permanence. L'exemple déjà évoqué de « Claire » permettant d'y voir « clair » en est une occurrence. J'ai pu montrer par ailleurs comment le concept de « conversion didactique » que j'ai élaboré au début des années 2000 et qui me suit dans les travaux de mes collègues résonnait avec mes propres mécanismes de défenses, particulièrement conversifs – d'où venait donc

le terme de « conversion » –, dans une forme de transfert entre la position symbolique que j’ai dû incarner en lien avec mon père et le phénomène de changement de place dans l’ordre des générations que le concept permet de décrire (Buznic-Bourgeacq 2020, p. 216-217). D’autres chercheuses (Briançon & Eymard, 2013) se sont essayées à l’analyse des « heurts du langage » (Buznic-Bourgeacq, 2020) dans les productions scientifiques. Par exemple, lorsqu’une phrase – « il semble que le cadre de santé doivent pratiquer l’alterance... » –, dans laquelle le verbe est incorrectement accordé au pluriel et une lettre manque au dernier mot créant ainsi l’équivoque, invite à penser la mobilité des cadres de santé au filtre du risque de l’altérité, plutôt que dans sa gestion rationalisée en terme d’alternance de postures (Briançon & Eymard, 2013, p. 72). Les auteurs considèrent en effet que les lapsus présents dans la formulation écrite témoignent de la véritable mobilité qui est au cœur du problème des cadres de santé : changer de posture face à l’altérité radicale des sujets auxquels ils se confrontent. Une grande partie de la science en train de se faire réfère à la science en train de s’écrire. On ne s’étonnera pas que les traces écrites de la recherche contiennent de manière préférentielle les traces du sujet chercheur qui écrit.

Les quelques exemples proposés ci-dessus permettent d’avancer dans l’identification des dimensions de l’activité de recherche où peut se manifester le contre-transfert du chercheur. Ils permettent aussi de repérer des formes particulières de ces mouvements transférentiels. En effet, on peut voir qu’ils se manifestent à des niveaux plus ou moins métaphoriques. Le transfert peut se jouer entre des signifiés : par exemple, étudier les élèves mutiques pour travailler sur son propre statut passé d’élève mutique ou attribuer à un sujet de la recherche enseignant sa propre image d’enseignant. Mais, lorsqu’on mobilise l’inconscient, les choses sont rarement aussi simples. Le transfert peut être envisagé à partir d’équivalences signifiantes, conservant parfois un signifié commun : par exemple, travailler à haut niveau sportif en gymnastique et travailler à haut niveau universitaire sur la gymnastique. Enfin, il peut arriver que le transfert ne se joue qu’au filtre d’équivalences signifiantes : un sujet de la recherche qui permet d’y voir plus « clair » sur son propre refoulement ou encore la création d’un concept qui matérialise ses propres mécanismes de défense.

La dernière partie de ce texte se propose d’organiser ces différentes manifestations, en appui notamment sur une recherche centrée sur le rapport passionnel au savoir disciplinaire des enseignants. L’idée suivie est que la problématique du rapport au savoir engage encore plus ces mouvements subjectifs, dans la mesure où elle interpelle directement le chercheur dans son lien avec le savoir, cet objet qui organise quotidiennement sa vie. Ce n’est pas un hasard si les biographies des chercheurs – au sens large, Sartre, De Beauvoir, Brecht, etc. – sont au cœur des travaux de l’approche clinique du rapport au savoir.

## 5. « Je ne vois pas le rapport » : exemples de perspectives pour prendre en compte le rapport au savoir des sujets de la recherche

S’il est radicalement exclu de s’engager dans un fantasme de maîtrise de son contre-transfert et s’il apparaît ainsi peut judicieux de proposer une méthode pour le prendre en compte, il est en revanche possible d’organiser ses dimensions et ses formes, ainsi que leurs temporalités et leurs indicateurs pour aiguiller son regard et plus largement ses sens, ses éprouvés, son attention plus ou moins flottante dans la production de savoir scientifique.

Le tableau 1 ci-dessous propose un cadre pour aiguiller ce regard.

		Objet d’étude	Interactions entre sujets	Production de données	Constructions signifiantes
Transfert de signifiés	Indicateurs	1.1.a	2.1.a	3.1.a	4.1.a
	Temporalités	1.1.b	2.1.b	3.1.b	4.1.b
Transferts de signifiants avec maintien du signifié	Indicateurs	1.2.a	2.2.a	3.2.a	4.2.a
	Temporalités	1.2.b	2.2.b	3.2.b	4.2.b
Transferts de signifiants	Indicateurs	1.3.a	2.3.a	3.3.a	4.3.a
	Temporalités	1.3.b	2.3.b	3.3.b	4.3.b

**Tableau 1.** Dimensions, formes, temporalités et indicateurs pour aiguiller les sens du sujet chercheur attentif à son contre-transfert

Ce tableau 1 ne consiste en aucun cas à imposer une démarche au chercheur, encore moins une méthode, mais il propose un cadre méthodologique, c’est-à-dire un cadre de réflexion – un « logos », une forme de « rationalité » – sur la méthode, lorsque celle-ci est bien envisagée comme le chemin de l’activité scientifique effective, comme l’itinéraire suivi par le sujet chercheur. Il invite alors plutôt à se poser plusieurs questions avant, pendant et après la recherche. L’enjeu est de questionner pour chaque « dimension » (chaque colonne 1, 2, 3 ou 4) quelle est la

« forme » du transfert (chaque ligne .1, .2 et .3) qui a pu, peut ou pourra agir, en se demandant ce qui peut bien « indiquer » qu'il y a un tel transfert (lignes a) et « quand » il apparaît judicieux de chercher à l'identifier (lignes b). Par exemple, la case 1.1.a invite à se demander ce qui pourrait indiquer au chercheur que son objet d'étude est construit au filtre d'un transfert simple entre ce qu'il a été et l'objet qu'il étudie chez d'autres sujets. La case 2.2.b invite le chercheur à se demander quand il apparaît le plus judicieux pour lui de chercher à analyser si ses interactions avec les autres sujets sont orientées par un transfert métaphorique entre ce qu'il a été et ce qu'il projette sur ces sujets. La case 4.3.a invite le chercheur à se demander ce qui pourrait indiquer que ce qu'il a construit par l'écriture est passé au filtre d'un transfert entre ce qu'il a été métaphoriquement été et ce qu'il a créé.

Je propose ci-dessous de prendre un exemple d'aiguillage envisagé pour une recherche centrée le rapport passionnel au savoir disciplinaire des enseignants et menée par l'auteur de ce texte<sup>2</sup>. Cette recherche a consisté à enquêter auprès d'enseignants du second degré en France passionnés par les disciplines qu'ils enseignent. Des entretiens non directifs ont été menés auprès de douze enseignants de huit disciplines différentes, afin de circonscrire les objets passionnants des disciplines enseignées et les moyens mis en œuvre, consciemment ou non, pour didactiser ces objets. L'objectif de cette recherche est double, il s'instaure à l'exacte interface entre les sujets passionnés par les disciplines et les objets passionnants qui organisent ces disciplines. L'enjeu est de mieux comprendre les disciplines, ce qui les fonde, en enquêtant auprès de ceux qui en sont passionnés, puis d'essayer avec eux de didactiser les objets passionnants des disciplines au travers d'ingénieries didactiques coopératives.

*Cellule 1.3.b : quelle temporalité s'est instaurée pour identifier le transfert entre ce que j'ai pu être métaphoriquement et la construction de cet objet d'étude ?*

Le travail autour de mon transfert de chercheur sur mes objets de recherche a été entamé à partir de 2016, avant que l'idée me vienne de mener une recherche sur le rapport passionnel des enseignants aux disciplines et la transmission de leurs objets passionnant. A partir de 2016, j'ai décidé de noter dans un document, à la suite de certaines séances de psychothérapie analytique – c'est-à-dire d'une cure réunissant un analyste et un analysant échangeant par l'intermédiaire de la parole – que je menais depuis 2015, des réflexions, expériences et ressentis qui m'avaient semblé marquants et pouvaient avoir un lien quelconque avec ma vie de chercheur. Je me suis ensuite appuyé sur ce document pour écrire la partie autobiographique de ma note de synthèse pour l'HDR<sup>3</sup>, entre début 2018 et fin 2019. C'est durant cette période, sans faire à l'époque aucun lien entre cette analyse et la future recherche, que j'ai décidé d'accompagner mon travail d'HDR avec l'ouverture d'une recherche empirique. Cette recherche sur la transmission de la passion des enseignants a été amorcée début 2019, le premier recueil de données en avril 2019<sup>4</sup>. J'ai ensuite poursuivi l'écriture de ma note de synthèse pour l'HDR, en la finissant autour d'une analyse de la manière dont mon transfert avait pu orienter mes productions de recherche depuis le début de ma carrière de chercheur. C'est donc dans cet après-coup que j'ai pu éprouver, conscientiser et formaliser le lien entre ce nouvel objet d'étude – le rapport passionnel au savoir et sa transmission – et ma propre vie. Ce lien, qui réfère à la case 1.3.a, du tableau 1 renvoie à un déplacement de ma position dans un processus de répétition, où se jouait toujours la même chose, avant cette recherche, le fait d'assumer une position symbolique – père, enseignant, formateur, etc. – sans avoir une expérience réelle pour lui servir de support. L'objet d'étude de ma thèse, en 2009, est exactement celui-ci : comment s'y prennent les enseignants pour enseigner des activités dans lesquelles ils n'ont pas d'expérience personnelle ? L'objet d'étude en 2019 est devenu : comment s'y prennent-ils pour enseigner ce qui les a radicalement forgés ? Je crois que l'analyse transférentielle que j'ai menée pendant plusieurs années a contribué simultanément à mon déplacement personnel dans le processus de répétition et à construire un objet d'étude particulièrement heuristique.

*Cellule 2.2.a : qu'est ce qui pourrait indiquer que certaines interactions avec des sujets de la recherche sont orientées par un transfert métaphorique entre ce que j'ai été et ce que je projette sur ces sujets ?*

Un entretien mené avec un sujet de cette recherche, Yves, enseignant de SVT passionné de géologie a conduit à des mouvements contre-transférentiels que j'ai depuis analysés (Buznic-Bourgeacq, 2020). En entrant dans mon bureau, celui de la direction de la recherche de mon institution, Yves m'a directement indiqué qu'il avait enquêté sur moi, mes publications, etc. Puis il m'explique sa position originale d'enseignant du secondaire, puisque Yves est titulaire d'un doctorat en géologie. Assez rapidement, j'ai le sentiment qu'Yves me propose d'identifier sa

2. Cette recherche n'a pas encore été publiée de manière extensive. Le lecteur pourra toutefois prendre connaissance de quelques-uns de ses résultats dans plusieurs publications (Buznic-Bourgeacq, Ponnou, 2020 ; Buznic-Bourgeacq, 2021)

3. L'HDR, Habilitation à Diriger des Recherches, est un diplôme exigé en France pour prétendre au statut de directeur de recherche. Elle est constituée d'un dossier de travaux réunissant les publications les plus significatives du chercheur et d'une note de synthèse problématisant l'ensemble des travaux du chercheur dans une logique rétrospective et prospective. Elle donne souvent lieu à la publication d'un travail inédit.

4. Cette recherche n'est pas encore extensivement publiée. Quelques résultats issus de certaines études de cas sont toutefois déjà publiés dans différentes productions (Buznic-Bourgeacq, Ponnou, 2020 ; Buznic-Bourgeacq, 2021).

qualité, mais aussi de m'entendre avec lui, de reconnaître que l'on fait partie du même monde. En tout cas, une de ces formules résonne fortement en moi :

A ma petite échelle humaine tout petit je suis capable de représenter en quatre dimensions quelque chose qui échappe au commun des mortels... ce qui s'est passé y a 100 200 300 millions d'années... donc y a aussi une échelle de temps qui nous remet à notre place de petit individu... ouais c'est ce côté échelle qui m'a vraiment passionné... De se dire moi en tant que tout petit individu je suis capable de comprendre...

L'expression « commun des mortels » s'instaure en moi comme le signifiant qui s'est avéré organisateur du sens de l'entretien. Je lui demande ce qu'il entend par là, sans que l'expression, au sens littéral, n'ait vraiment de fonction argumentative ou narrative manifeste. La suite de l'entretien prend alors une épaisseur encore plus forte et le cœur du rapport passionnel d'Yves à la géologie se trouve formulé :

Quand je dis commun des mortels... c'est plutôt, c'est juste... ce serait un espèce de stéréotype du français moyen qui se pose pas beaucoup de questions... Ce qui est péjoratif... (...) c'est vrai qu'aussi dans le côté temporel... j'ai toujours eu ce rapport à la petitesse de notre individu... par rapport au système Terre... du coup, y a vraiment ce côté presque jouissif de me dire... y a ce côté un peu métaphysique... moi en plus je suis athée et je pense qu'il y a rien après la mort, j'ai ce côté de se dire... toujours ce côté temps échelle... ce côté de se dire j'ai un temps imparti qui est très très court par rapport à tout ce qui s'est passé... mais grâce à cette science j'arrive à savoir des choses qui se sont passées à des échelles qui sont un million de fois ma vie...

En termes transférentiels, ce qu'il me semble intéressant de comprendre, c'est que l'évolution de cet entretien émerge de la double connivence entre le sujet chercheur et le sujet de la recherche : d'abord, entre deux sujets satisfaits de partager une position première, extramondaine, dans l'ordre du savoir (ce qui n'est pas facile à admettre dans un écrit public) ; ensuite, dans mon rapport difficile à la communion, ma difficulté personnelle à trouver une spiritualité rassurante face à la relativité du sens de la vie. Le premier aspect de connivence renvoie à une identification réciproque entre le sujet chercheur et le sujet de la recherche qui ont trouvé dans leur formation scientifique de chercheur une voie pour s'extraire d'une certaine manière d'un rapport lambda, ordinaire, vulgaire au savoir. Le deuxième aspect de connivence s'instaure en retour dans ce que le rapport au savoir des deux sujets s'accorde quant à la possibilité partagée d'une communion, empreinte de spiritualité, par l'intermédiaire d'un savoir étendu conduisant à une forme de connaissance qui dépasse l'humain.

Dans un entretien très peu directif, les indicateurs du contre-transfert s'instaurent de manière manifeste dans les relances du chercheur, en particulier celles qui débordent le déroulement argumentatif ou narratif du sujet. Mais en deçà, ils sont à considérer, dans le sentiment de satisfaction ou d'angoisse qui peut advenir à l'entente d'un signifiant, c'est à dire la dimension psychique directement associée à l'énonciation d'un terme.

## 6. Conclusion

Qu'il s'agisse du rapport du chercheur à son objet d'étude, comme métaphore de sa propre existence, ou du rapport au savoir scientifique qui s'instaure dans une forme de communion entre le sujet chercheur et le sujet de la recherche et se manifeste dans le déroulement d'un entretien de recherche, la prise en compte du « rapport à » du sujet chercheur apparaît comme un élément clé d'une méthodologie de recherche attentive à la science en train de sa faire. Cette voie méthodologique, toujours attentive à reconstituer le chemin parcouru pour produire du savoir scientifique, conduit alors à saisir comment ce savoir porte avec lui des enjeux subjectifs qui, au-delà de donner du sens aux situations objectivement étudiées, donnent du sens à sa propre vie. La recherche sur les rapports passionnels au savoir propose une extrapolation de cette voie dans la mesure où elle vise à identifier comment le savoir scientifique, mais aussi le savoir littéraire, le savoir historique, le savoir économique, le savoir corporel, etc. constituent des supports particuliers pour soutenir le sens de l'existence de chacun. J'ai essayé dans ce texte de soumettre un arrière-plan pour appréhender cette perspective méthodologique générale, en dépassant la sensibilité clinique qui la soutient d'ordinaire, puis de proposer un cadre relativement souple pour aiguiller quelques itinéraires possibles de chercheurs, eux aussi et elles aussi, en train de se faire. Les recherches en cours et à venir centrées sur les rapports passionnels au savoir pourront s'attacher à tenir et améliorer ce cadre pour construire leurs propres itinéraires.

**Références bibliographiques**

- Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. In J. Beillerot, P. Berdot & C. Blanchard-Laville (Ed.), *Formes et formations du rapport au savoir* (pp. 39-57). Paris : L'Harmattan.
- Ben Slama, F. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche. In C. Revault D'Allonnes (Ed.), *La démarche clinique en sciences humaines* (pp. 139-153). Paris : Dunod.
- Blanchard, A. (2016). Comment montrer la science en train de se faire ? Du Palais de la découverte à la sociologie des sciences. *Alliage : Culture-Science-Technique*. <https://hal.science/hal-01326641/>
- Briançon, M. & Eymard, C. (2013). Écriture et projections inconscientes de l'apprenti-chercheur. *Cliopsy*, 10, 67-80.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2019). Le sujet dont il s'agit encore. Cheminement d'un chercheur en éducation vers une clinique du sujet didactique. Note de synthèse pour l'HDR. Université Toulouse Jean Jaurès.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2020). *Prendre en compte le sujet. Enjeux épistémologiques et défis méthodologiques pour les sciences humaines*. Nîmes : Champ social.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2021). Le domaine du sujet : dévoluer sa propre épreuve. In P. Buznic-Bourgeacq (Ed.), *Sujets et objets de la dévolution. Une institution de l'autonomie* (pp. 15-32). Londres : ISTE.
- Buznic-Bourgeacq, P. & Ponnou, S. (2020). Epreuve et transmission : vers une clinique du réel pour l'éducation. In H. Vincent, N. Guirimand, E. Brossais, P. Buznic-Bourgeacq, A. Firode & A.-L. Le Guern (Ed.), *Savoirs, épreuves, confiance en éducation et formation* (pp. 78-95). Nîmes : Editions Champ social.
- Carnus, M.-F. (2009). Pour une didactique clinique de l'Education Physique et Sportive (EPS). Perspectives pour la formation des enseignants. Note de synthèse pour l'HDR, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Callon, M. & Latour, B. (1991). *La science telle qu'elle se fait*. Paris : La Découverte.
- Chaussecourte, P. (2010). Temporalités dans la recherche clinique. *Cliopsy*, 3, 39-53.
- Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Constantini, L. (2009). Le chercheur : sujet – objet de sa recherche ? *Cliopsy*, 1, 101-112.
- Denis, P. (2002). Transfert. In A. De Mijolla (Ed.), *Dictionnaire international de la psychanalyse* (pp. 1744-1746). Paris : Calmann-Lévy.
- Devereux, G. (1967/1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Freud, S. (1901/2010). *La psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1910/2013). Les chances d'avenir de la thérapie analytique. *La Technique psychanalytique*, 27-37.
- Gavarini, L. (2017). Le contre-transfert comme boussole et le transfert à la psychanalyse comme équipement pour tenir la place du répondant en situation clinique. *Cliopsy*, 17, 83-105.
- Honneth, A. (1993/2008). L'autonomie décentrée. Les conséquences de la critique moderne du sujet pour la philosophie morale. In M. Jouan (Ed.), *Psychologie morale* (pp. 347-363). Paris : Vrin.
- Ployé, A. (2014). L'objet à l'ombre du chercheur, le chercheur à la lumière de son objet. *Cliopsy*, 12, 29-40.

© Revue Éducation & Formation, e-319, Avril – 2024

<http://revueeducationformation.be/>

ISSN 2032-8184

Prof. B. De Lièvre, éditeur

Service d'Ingénierie Pédagogique et du Numérique éducatif

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université de Mons – Belgique