

Écriture et projections inconscientes de l'apprenti-chercheur

Muriel Briançon et Chantal Eymard

Cette contribution traite des traces écrites involontairement laissées par l'apprenti-chercheur dans l'écriture de son mémoire en sciences de l'éducation, traces qui révèlent ses projections inconscientes vis-à-vis de son objet de recherche. Elle s'inscrit dans le cadre théorique de « l'évaluation située », qui porte l'accent sur les processus psychiques humains en situation en s'intéressant au sens que les sujets donnent à ce qu'ils font (Vial, 2012). Ce modèle reconnaît la clinique (Eymard et Vial, 1999, 2000a, 2000b, 2001 ; Giust-Desprairies, 2004) et l'herméneutique (Ricœur, 1969, 1986) comme méthodes de recherche pour approcher la complexité, la singularité, les contradictions et l'inconscient de l'être humain. Cette contribution prolonge les recherches des deux auteurs, sur le rôle de l'altérité dans le processus de connaissance pour l'une (Briançon, 2012) et sur la formation par la recherche dans le champ de la santé pour l'autre (Eymard, 2005). Dans sa thèse de doctorat, le premier auteur, Muriel Briançon conceptualise l'altérité (étymologiquement, ce qui est autre, différent, séparé) sous trois formes – extérieure (celle d'autrui), intérieure (celle du sujet) et épistémologique (celle du savoir) – pour montrer qu'elle stimule le désir de savoir du chercheur et nous enseigne toujours quelque chose. Elle a conduit et écrit la présente recherche et sollicité le second auteur, Chantal Eymard, lors de la phase de distanciation, supervision et finalisation.

Si la question de l'implication du chercheur a longtemps été une sorte de question tabou en sciences de l'éducation, le développement des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en éducation et formation a fortement contribué à sa réhabilitation, en revendiquant l'utilisation du contre-transfert du chercheur comme outil de connaissance (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005 ; Mosconi, 2010). Mais il reste un point aveugle concernant l'écriture et la visibilité des projections inconscientes du chercheur sur l'objet de sa recherche : faut-il les faire apparaître dans le texte de la recherche ? La plupart des apprentis-chercheurs évitent d'insérer dans leur mémoire le travail sur leur implication. Pourtant, même lorsque l'apprenti-chercheur projette de ne pas le rendre visible, ses projections inconscientes vis-à-vis de l'objet de recherche ne surgissent-elles pas dans l'écriture de son texte ? Une première partie de cet article construit le questionnement, une seconde explicite la méthodologie, une troisième présente les résultats qui seront discutés dans la quatrième partie.

Problématique

Si le « contre-transfert » du chercheur a déjà fait couler beaucoup d'encre, l'écriture de ses « projections inconscientes » est scientifiquement beaucoup moins visible et moins volontaire.

Subjectivité, implication, transfert et contre-transfert du chercheur

En quarante ans, le statut du contre-transfert du chercheur est passé du tabou à celui d'instrument de recherche : « de croix, le transfert est devenu moteur ; de même, le contre-transfert fut peu à peu, lui aussi, considéré comme un outil précieux » (Cifali, 1994). Les chercheurs qui se réclament maintenant des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en éducation font de la prise en compte de la subjectivité du chercheur une spécificité et un enjeu de leur approche (Blanchard-Laville, Chevallard et Schubauer-Leoni, 1996), revendiquant à des degrés divers cette particularité : « cela va d'un pôle où il est question d'"implication" du chercheur, à un autre où on n'hésite pas à parler en termes de "contre-transfert" du chercheur » (Blanchard-Laville *et al.*, 2005).

Mais une précision s'impose : la subjectivité¹ (Bachelard, 1938), l'implication (Ardoino, 2000), le transfert et le contre-transfert (Devereux, 1967) ne sont pas synonymes (Blanchard-Laville *et al.*, 2005 ; Giust-Desprairies, 2004 ; Yelnik, 2007). J. Ardoino (*id.*) rappelle que l'implication est considérée à la fois comme une nuisance parasitant l'idéal d'objectivité et comme une particularité incontournable de la réalité. Soulignant ses liens avec l'autorisation, l'altération, l'engagement, il montre la polysémie de la notion d'implication et l'utilité de son travail pour le processus de connaissance. Pour L. Gavarini (2007), le concept d'implication édulcore ce qui fait la spécificité de la psychanalyse : la reconnaissance de l'inconscient. Même la notion de contre-transfert, élaborée dans le cadre de la cure psychanalytique puis transposée dans le champ éducatif, revêt des acceptions variées selon les chercheurs en sciences de l'éducation. De rares didacticiens comme Y. Chevallard reconnaissent un contre-transfert épistémologique (Blanchard-Laville *et al.*, 1996). Pour lui, en effet, le contre-transfert épistémologique du chercheur est un « mouvement » par lequel, dans un premier temps, « la fragilité se cuirasse de doctrine et se fait barrage d'un savoir » puis dans un second temps, si le chercheur ne cherche pas à fuir la souffrance d'un travail clinique sérieux, il la compense en « l'épistémologisant » (*id.*) ; le contre-transfert épistémologique chez le chercheur est « l'ensemble du travail, conscient et inconscient, de questionnement [...], de problématisation [...] et d'explication » (*id.*). D'autres chercheurs donnent du contre-transfert des définitions liées à la relation thérapeutique, « quelque chose qui arrive à un analyste sous l'influence de son patient » (Cifali, 1994) ou « la manière dont il fait usage de sa personnalité, ses convictions scientifiques, ses patterns de réactions automatiques, etc. » (Imbert, 2000), avant de les appliquer à la relation

1. Selon Bachelard, la connaissance immédiate est par nature subjective car chargée d'impressions qualitatives, de certitudes prématurées et d'erreurs à rectifier.

éducative. F. Giust-Desprairies (2004) passe en revue les différentes acceptions des termes « implication » et « contre-transfert » puis intègre la problématique des transferts sous l'étiquette générique d'implication. Par la suite, les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en éducation et formation se réfèrent à la définition du contre-transfert donnée par G. Devereux (1967), c'est-à-dire au sein de la relation analyste-patient (Blanchard-Laville *et al.*, 2005) : le contre-transfert est « la somme totale des déformations qui affectent la perception et les réactions de l'analyste envers son patient » et « le transfert et le contre-transfert ont des sources et structures identiques. C'est stricte affaire de convention que d'appeler "transfert" les réactions de l'informateur ou de l'analysé, "contre-transfert" celles de l'ethnologue ou de l'analyste ».

Phénomènes inconscients en jeu dans la recherche

Il nous semble important de bien distinguer les phénomènes transférentiels et contre-transférentiels nés dans une relation intersubjective des projections inconscientes du chercheur nées en dehors de toute relation. Ainsi, du point de vue d'un apprenti-chercheur qui réaliserait une recherche dans le cadre d'un Master ou d'un Doctorat sous la supervision d'un directeur de recherche, sur les différentes sortes de phénomènes inconscients qu'il peut rencontrer, trois seulement seraient du registre du « contre-transfert » : le contre-transfert de l'apprenti-chercheur en réaction au transfert d'un enquêté, le contre-transfert du directeur de recherche en réaction au transfert de l'apprenti-chercheur, ce que l'apprenti-chercheur projetterait inconsciemment sur son objet de recherche en dehors de toute relation interpersonnelle : l'objet de recherche est un objet de pensée qui se construit à l'interne de la conscience de l'apprenti-chercheur et qui en retour l'altère.

Cette contribution s'intéresse exclusivement aux projections inconscientes de l'apprenti-chercheur et dont l'interprétation plutôt que le déni pourrait faire progresser la recherche.

Écriture et visibilité des projections inconscientes du chercheur

La règle la plus importante pour un chercheur étant de dire comment il est parvenu à obtenir ce qu'il a obtenu, selon l'argument de G. Devereux (1967), rendre public les phénomènes inconscients à l'œuvre dans la recherche semble scientifiquement nécessaire.

Le contre-transfert du chercheur au sein des relations intersubjectives nécessitées par la recherche commence donc à devenir un objet de recherche visible dans les approches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Gavarini, 2007). Les cliniciens n'hésitent plus à écrire sur les phénomènes transférentiels et contre-transférentiels au sein des relations chercheur/enquêtés (Yelnik, 2007) ou directeur de mémoire/apprenti-chercheur (Bréant, 2008, 2010).

En revanche, assez peu de publications font état des projections inconscientes du chercheur se produisant en dehors de toute relation. Deux exceptions récentes montrent que la terminologie n'est pas vraiment fixée et que les résistances sont encore grandes. A. Maurin (2009) se demande quel est le terme approprié (subjectivité, contre-transfert, transfert méthodologique ou projection) « pour qualifier cette forme de transfert d'un chercheur à ses matériaux de recherche aux prises avec la méthode de recueil et d'analyse de ceux-ci » et ces processus inconscients qui ont lieu en dehors de toute relation intersubjective, dans « une pseudo-relation ». C. Costantini (2009) recueille des signes d'implication de chercheurs célèbres grâce à l'interprétation de leurs biographies, puis donne également à voir ses projections personnelles vis-à-vis de son propre objet de recherche, soulignant la nécessité scientifique « de rendre visible cette part de soi que le chercheur tient souvent cachée dans les coulisses de sa recherche comme s'il s'agissait d'un acte blâmable ou répréhensible ».

De nombreuses difficultés ponctuent le chemin vers la visibilité des projections inconscientes du chercheur. Une première étape est la prise de conscience de ce phénomène intérieur et mystérieux. Une seconde est le long travail réflexif d'auto-analyse, d'autant plus profond s'il est supervisé par un analyste de métier. La troisième étape est le passage à l'écriture qui permet la distanciation, la mise en lien, la formation (Donnadieu, 2004) voire la transformation (Boeglin et Jean, 2011). Mais l'écriture pour soi n'est pas encore la visibilité scientifique. La quatrième étape consiste donc pour le chercheur en un choix d'écriture volontaire pour autrui de ses projections devenues conscientes et dans la communication de cet écrit au jury de thèse voire sa publication dans un article ou une revue. Aucune de ces étapes n'est naturelle ni facile.

Comment rendre compte de ce « hors-texte embarrassant, tellement personnel au sens parfois intimiste du terme, qu'en effet, le donner à voir pose problème » (Gavarini, 2007) ? Dès lors qu'il tente de se comprendre face à son objet de recherche, le chercheur doit forcément livrer des éléments de sa vie personnelle car son implication se manifeste par des paroles, des actes manqués, des rêves, des lectures, des associations, tout ce matériel informel et obscur, parallèle à la recherche et si personnel qu'il en devient problématique. Ce hors-texte peut-il et doit-il être rendu public ? C'est un choix que nombre de chercheurs excluent encore, soit parce qu'ils n'en ont pas pris conscience, soit qu'ils ne sont pas sensibilisés à identifier leurs projections inconscientes, soit qu'ils les écartent en pensant qu'elles n'ont guère d'utilité, soit qu'ils cèdent à une compréhensible pudeur, soit enfin qu'ils croient qu'elles ne se verront pas. C'est ce dernier point que nous questionnons ici.

Nos expériences de direction de mémoires et de jury à des soutenances orales de niveau Master en sciences de l'éducation nous ont permis de repérer la difficulté que représente pour l'apprenti-chercheur l'écriture volontaire de ses projections inconscientes. La majorité des étudiants, qu'ils

soient en Master Professionnel (MP)² ou en Master Recherche (MR), font l'économie de l'analyse de leur implication, donnant à voir dans leur mémoire, au mieux, quelques éléments autobiographiques généralement peu travaillés.

Pourtant, à la lecture de certains mémoires puis lors de leur soutenance orale, nous avons pu remarquer des « perles » et les interpréter comme des signes de projections inconscientes de l'apprenti-chercheur sur son objet de recherche. À l'image des lapsus ou des actes manqués interprétés en psychanalyse comme le surgissement du langage de l'inconscient dans la vie quotidienne (Freud, 1923 ; Kristeva, 1969 ; Lacan, 1964), ces traces écrites constituent-elles des signes du jaillissement incontrôlé de l'inconscient de l'apprenti-chercheur dans l'écriture de sa recherche ?

2. Les mémoires de Master Professionnel sont présentés aux étudiants comme des mémoires d'initiation à la recherche au même titre que le Master Recherche.

Méthodologie

La méthode de recherche, clinique et herméneutique, a consisté pour l'auteur 1 à collecter en 2011-2012 et à interpréter des « perles » — fautes de frappe, anomalies lexicales, grammaticales ou orthographiques, incohérences fond/forme — qui l'ont étonnée dans certains des mémoires d'étudiants en Master en sciences de l'éducation qu'elle a été amenée à lire en tant que directrice de mémoire ou membre du jury à la soutenance.

« En clinique, on est dans l'interprétatif » et « la question se pose de savoir pourquoi l'interprétation convient et qu'est-ce qui fait qu'on ne dit pas n'importe quoi ? » (Mosconi, 2010). Les choix de l'auteur 1 de relever telle trace écrite et de l'interpréter comme signe d'une projection inconsciente de l'étudiant sont éminemment subjectifs et ne dépendent que de sa sensibilité à l'altérité, de sa capacité d'ouverture (Blanchard-Laville, 2001) et de son propre appareil psychique confronté à celui d'un autre (Costantini, 2009).

Se pose alors la question délicate de la validité de ces interprétations puisque celles-ci n'ont pas été approuvées par les étudiants concernés. Nous ne nous inscrivons pas dans le cadre d'un travail clinique thérapeutique où il y aurait « une dimension de validation qui appartient à l'autre » (Blanchard-Laville *et al.*, 2005). D'ailleurs, « il n'est pas systématique que le sujet observé soit partie prenante de la recherche » et « ce n'est pas nécessairement souhaitable non plus » (*id.*). A-t-on éthiquement le droit, dans le cadre des travaux de recherche de Master, de partager avec des étudiants qui n'en font pas la demande les interprétations que l'on fait de leurs processus psychiques, « processus qui peuvent rester insus des sujets eux-mêmes » (*id.*) ? Des interprétations énoncées trop précocement pourraient « n'avoir aucun effet d'élaboration pour ceux qui les reçoivent, ou pire, renforcer des conduites de résistances » (Giust-Desprairies, 2004).

La validité des interprétations proposées par l'auteur 1 repose donc sur la force de leur évidence interne, c'est-à-dire sur la cohérence intrinsèque entre les traces écrites relevées, ce que l'étudiant écrit ou dit de sa

recherche, le « ce que je perçois » du chercheur (Devereux, 1967) et le sens apporté par l'interprétation. Mais on peut toujours se tromper dans l'interprétation, être arbitraire et projeter (Mosconi, 2010). Aussi la supervision de l'auteur 2, le croisement des interprétations et le travail des projections respectives sont-elles apparues indispensables pour ne pas tomber dans l'illusion d'un sens trouvé et maîtrisé et rester dans un processus de questionnement.

Vignettes

3. Master Professionnel 1e année.

Pierre, quarante-sept ans, faisant fonction de cadre de santé, produit un mémoire de MP1³ dans le cadre du partenariat entre l'Université et l'IFCS⁴. Sa recherche porte sur l'influence de la mobilité des soignants sur la qualité et la sécurité des soins et la nécessité d'une formation à la mobilité. L'étudiant veut mettre en œuvre une approche clinique pour recueillir les perceptions du cadre de santé. Pierre a toujours très bien vécu sa mobilité professionnelle et s'étonne qu'elle pose problème aux autres. Bien que la mobilité des soignants pose la question de leur rapport au changement, à l'incertitude, à l'inconnu, autrement dit à « l'altérité épistémologique », Pierre ignore les remarques en ce sens mais écrit : « *toutefois, il semble que le cadre de santé doivent pratiquer l'alterance entre ces postures plurielles pour permettre un accompagnement individuel mais aussi collectif au niveau de l'équipe* ». Le pluriel incongru, l'injonction et le lapsus montrent l'ambivalence de Pierre : d'un côté il sait rationnellement que la mobilité institutionnellement obligatoire met en jeu l'altérité, de l'autre il la refuse dans le processus de recherche et préconise pour le cadre de santé une alternance de postures professionnelles (expert, consultant, coach, accompagnateur) moins risquée à mettre en œuvre. L'interprétation de ces traces comme manifestations des résistances inconscientes de Pierre permet de repréciser l'objet de recherche : peut-on former autrui à la mobilité sans accepter le risque de l'altérité ?

4. Institut de Formation des Cadres de Santé.

5. Master Professionnel 2e année.

Dans le cadre d'un MP2⁵ « Encadrement dans le secteur sanitaire et social », Samira, 54 ans, cadre de santé en Algérie mais demandeur d'emploi en France, se lance laborieusement dans une recherche portant sur l'évaluation de la précarité en France. Elle a dû franchir de nombreux barrages linguistiques, culturels et institutionnels pour reprendre ses études. « *Dans le système éducatif algérien, on n'était pas autorisé à penser par soi-même* », dit-elle. Samira progresse rapidement, s'approprie intelligemment les modèles théoriques et les paradigmes de pensée de « l'évaluation » et met en œuvre une méthodologie clinique. À la soutenance, un membre du jury souligne le caractère tabou de la précarité. Or, cet objet tabou semble lui avoir paradoxalement permis de penser par elle-même. Elle écrit : « *la combinaison des pensées se combinent pour adhérer à un processus, grâce à l'intelligence du sujet, qui a cette capacité* ». Ses doutes ont donc été balayés par l'affirmation de son intelligence et par la combinaison des pensées. Mais cette idée jaillit avec une répétition et une faute grammaticale. Ainsi la combinaison idéalement souhaitée n'est-elle peut-

être pas si facile à mettre en pratique lorsqu'il s'agit des pensées française et algérienne. L'interprétation de ces traces comme une culpabilité inconsciente permettrait de faire progresser l'objet de recherche : le tabou est-il un obstacle ou une occasion de penser par soi-même ?

Anne, cinquante-quatre ans, cadre de santé, présente un mémoire de MR2⁶ sur l'apprentissage des soins relationnels dans la formation d'infirmière. À la lecture, l'auteur 1 a été irrité par l'accumulation de listes descriptives. Anne note ce qui l'étonne mais n'en fait rien. Ce mémoire commence pourtant par ces deux phrases : « *une problématique est l'art de poser les problèmes* » et « *la problématique d'une étude est l'ensemble construit autour d'une question principale et des signes d'analyse qui permettent de traiter le sujet choisi* ». Le lecteur cherche en vain la question de recherche. Même les points d'interrogation font défaut. Anne écrit à propos des infirmiers interrogés : « *j'ai beaucoup de mal à imaginer que la relation à l'autre souffrant ne leurs posent pas de difficulté. Par quels mécanismes arrivent-ils à les occulter ?* ». Or le verbe au pluriel, le pronom personnel avec un s et « *les* » sans référent clair rendent ces phrases ambiguës. Qu'est-ce que les infirmiers occulteraient : les difficultés ? les relations ? les patients ? ou tout en même temps, ce qui nécessiterait un verbe au pluriel ? Anne conclut : « *je pense qu'il faut que le formateur soit lui-même dans une posture réflexive et engagée dans une démarche de questionnement. Comment la transmettre si on ne la pratique pas soi-même ?* ». Or, il n'y a aucune trace d'auto-questionnement dans le texte alors qu'il est préconisé pour les autres. En ne voyant ni l'autre en soi ni soi-même dans les autres interrogés, Anne ne peut pas prendre conscience d'être, elle aussi, un « *autre souffrant* », une altérité intérieure qui résiste à l'auto-questionnement. Cette interprétation pourrait faire progresser l'objet de recherche : la relation est-elle un outil au service du soin ou l'objet occulté d'un questionnement ?

Moussa, quarante-neuf ans, cadre de santé, présente un mémoire de MR2 sur la démarche qualité en formation dans les établissements professionnels de santé au Tchad. L'étudiant a développé une longue partie théorique sur les modèles de l'apprentissage et les modèles de la santé, tandis que sa partie méthodologique est réduite à peau de chagrin. Or, il écrit qu'« *apprendre passe par faire des liens entre la théorie et la pratique* », ce qui semble incohérent avec ce qu'il a réalisé. Lors de la soutenance, l'étudiant déclare qu'il est satisfait d'avoir acquis des savoirs théoriques. Pourtant, si on lui applique son propre raisonnement, on est fondé de se demander s'il a réellement appris quelque chose de cette année de recherche. Son mémoire se conclut ainsi : « *la question de départ de recherche et de l'hypothèse de thèse restent les mêmes comme dans le présent travail de recherche* ». Un an de recherche semble ne pas avoir eu d'effet sur son questionnement. L'étudiant avait pour objectif annoncé de faire une « *Étude* » (premier mot de son titre), ce qu'il a fait en collectant et en s'appropriant des modèles théoriques. L'interprétation de cette

6. Master Recherche 2e année.

incohérence fond/forme comme refus inconscient de rentrer dans un processus de recherche, sans doute plus risqué qu'une simple étude mais probablement plus (trans)formateur, aurait permis de faire progresser l'objet de recherche qui aurait pu être : entre savoir théorique et expérience pratique, quelle formation mettre en place pour les professionnels de santé ?

7. Conseiller Principal d'Éducation.

Paul, quarante-huit ans, formateur, donne à lire un mémoire de MR2 sur les responsabilités du CPE⁷ au collège, évaluées à l'aune du « *devenir responsable de l'élève par l'apprendre* » au sens d'Hannah Arendt, c'est-à-dire de sa capacité à assumer. Derrière cette thématique apparaît un questionnement existentiel sur la réponse et l'absence de réponse dans le processus de recherche. D'un côté, il défend l'idée du processus d'apprentissage comme questionnement et de la « *médiation de la problématisation* », il souligne que le « *vide* » juridique des textes officiels relance son questionnement et que « *le savoir agit comme oppresseur et non comme libérateur* ». D'un autre côté, l'absence de réponse semble insupportable : « *l'absence de réponse ne permet pas au sujet de se construire* ». Après seulement trois entretiens, l'étudiant conclut : « *je peux dire que la question de recherche est vérifiée* » et il suffit de « *rechercher le sens d'un savoir déjà là, éparpillé sans doute mais à portée de main dans le passé à interpréter* » pour trouver la réponse. « *Quelle réponse !* », ajoute-t-il. La phrase « *de penser ce mouvement qui me porte à la question puis de comprendre* » contient-elle un lapsus ? Le mouvement naturel de Paul le conduit davantage vers une réponse à trouver, prendre avec soi et emporter que vers une question qui reflèterait une altérité épistémologique difficile à supporter : « *l'altérité est permanente mais n'a pas le dernier mot* ». Ces traces reflèteraient une tension inconsciente : entre réponse totalisante et non-savoir angoissant, quel rapport au savoir assumer ?

Aurélië, quarante ans, enseignante en maternelle, présente un mémoire de MR2 sur l'affectivité au sein de la relation pédagogique et ses impacts sur les apprentissages. Son idée principale est qu'il y a un déni de l'affectivité dans le milieu enseignant. Elle choisit de mettre en œuvre une méthodologie clinique mais elle écrit que son objectif est « *d'objectiver l'affectivité* ». Effectivement, il n'y a pas de trace d'émotion ni d'affects mais, au contraire, beaucoup de tableaux, de chiffres et de schémas pour analyser les données concernant quatre élèves. Enfin, l'étudiante écrit que « *l'une de ses hypothèses est vérifiée* », comme s'il s'agissait de vérification expérimentale. À aucun moment, l'apprentie-chercheuse n'a montré son implication, contrairement aux présupposés de la méthode clinique mais conformément à sa propre hypothèse de recherche : n'a-t-elle pas elle-même rejeté et dénié sa propre affectivité dans l'écriture de son mémoire ? Rendre apparents ses émotions et ses affects, qu'elle va d'ailleurs chercher et mesurer avec minutie chez les deux enseignants observés, serait un commandement valable uniquement pour les autres. Pour ce qui la concerne, une problématique pourrait donc être : l'implication affective et

émotionnelle est-elle toujours visible, objectivable, mesurable, communicable ?

Eva, vingt-sept ans, conseillère de ventes, présente un mémoire de MR2 sur l'accès au symbolique et à l'imaginaire des militaires à travers les compétences communicationnelles et langagières. L'impression de départ est excellente mais plus le lecteur avance, plus il a le sentiment d'être noyé. Huit pages consécutives de haute volée se succèdent souvent sans structure ni sous-titre pour montrer l'argumentation logique du discours. Comment entrer dans l'imaginaire d'Eva si son écrit décourage le lecteur et n'est pas médiateur ? Alors qu'elle écrit que le rôle du langage et de la communication est primordial dans le partage des imaginaires, son mémoire ne parvient justement pas à faire partager le sien. Sa forme d'écriture fait symptôme et reflète peut-être son propre imaginaire : non structuré, symbolique, éthéré, foisonnant, irrationnel, volubile et bavard. L'enquête finale auprès des militaires conduit Eva à dresser un long tableau reprenant tous les héros cités et à interpréter ces résultats comme le mythe du guerrier fort et puissant, passant à côté d'une autre interprétation capitale : les militaires retiennent des personnages imaginaires (de cinéma, de mythes, de bandes dessinées et de fiction) plutôt que des personnages réels. S'est-elle perdue dans son imaginaire au point d'éprouver des difficultés à revenir à la réalité de l'enquête de terrain ? À travers la question du rapport entre le langage et l'imaginaire des militaires, n'est-ce pas plutôt son propre rapport au symbolique et sa propre capacité à communiquer son imaginaire que cette étudiante interroge ? Revisitons l'objet de recherche d'Eva : l'imaginaire symbolique peut-il être rationnellement communiqué à autrui ?

Diane, quarante-six ans, enseignante au collège, présente un mémoire de MR2 sur une comparaison franco-italienne de l'influence des interactions langagières sur le rapport au savoir des collégiens. Les membres du jury sont d'accord sur le fait que le texte soumis, qui comporte vingt-deux pages, n'est qu'un projet de mémoire qui ne peut obtenir la moyenne. Tout paraît superficiel, inauthentique et bâclé. Pourtant, juste avant de finir, Diane écrit « *le face-à-face comme facteur d'angoisse* », qui semble provenir du fond de sa subjectivité et manifester son implication. À la soutenance, on lui demande si le face-à-face avec le jury de soutenance suscite son angoisse et pourquoi elle présente ce travail inachevé. Elle approuve immédiatement avec force et sincérité, profitant de cette interpellation pour dire à quel point son rapport au savoir a toujours été difficile et combien elle avait peur de la soutenance. Cependant, la discussion lui est visiblement agréable. Elle dit qu'elle n'a pas l'âme d'une chercheuse et qu'elle se sentirait mieux si elle parvenait à renoncer à ce mémoire de Master qui lui cause tant de soucis. Les échanges verbaux entre Diane et les deux membres du jury sont immédiatement investis par l'étudiante et utilisés par elle pour analyser et verbaliser son rapport au savoir. À la fin, l'étudiante est apaisée et choisit de valider son Master par compensation, sans chercher à améliorer sa note, signifiant par là qu'elle tourne la page. L'objet de recherche pressenti pour

cette recherche traduisait peut-être les problématiques inconscientes de Diane : les interactions verbales avec autrui, entre angoisse et plaisir, influencent-elles le rapport au savoir du sujet ?

Discussion

La discussion portera sur la validité des interprétations.

L'inconscient de l'apprenti-chercheur tisse des liens complexes et singuliers avec l'objet de sa recherche : résistances, culpabilité, angoisses, confusion, auto-application et incarnation de l'hypothèse de recherche ou au contraire stratégies d'évitement, de compromis ou d'échec. « Structuré comme un langage » (Lacan, 1964), l'inconscient parle d'autant plus fort que l'apprenti-chercheur refoule son implication dans l'objet de sa recherche. Le texte de la recherche, raturé par l'inconscient, est alors « la médiation par laquelle nous nous comprenons nous-même » car « dès lors, comprendre, c'est se comprendre devant le texte » (Ricœur, 1986).

Mais quel est le rôle de nos propres projections dans ces interprétations ?

Prise en compte des projections de l'auteur 1

Mes recherches passées m'avaient déjà révélé mon implication (transfert, contre-transfert et projections), là où le désir de savoir et l'altérité étaient concernés. J'ai ensuite utilisé mes projections inconscientes comme outils de recherche dans ma thèse de doctorat : sans qu'il s'agisse d'une psychanalyse, une supervision régulière m'a fait prendre l'habitude de les travailler. Non seulement le désir de savoir est multidimensionnel mais il est aussi un point commun, sinon *le* point commun essentiel, entre l'élève, l'enseignant, l'apprenti-chercheur et son directeur de recherche (Briançon, 2007). C'est également en prenant conscience de la force de mes projections que j'ai développé la conviction que, malgré toutes les précautions méthodologiques possibles, aucun chercheur ne peut échapper à ce phénomène. Le désir de savoir qui pousse le chercheur à chercher s'est « professionnalisé », mais la dimension inconsciente de son désir continue d'œuvrer dans l'ombre et d'entrer en résonance avec tous les éléments de sa recherche.

Qu'en est-il désormais de mon rapport à la visibilité et à l'écriture de mes projections inconscientes ? Mon goût naturel pour la réflexivité, l'interprétation et l'écriture a grandement facilité leur mise en texte. L'écriture m'est existentiellement nécessaire et méthodologiquement incontournable : je ne peux pas penser sans écrire et l'écriture régule ma pensée. Mais j'aurais pu garder ce hors-texte pour moi. C'est avec beaucoup d'hésitations que j'ai finalement choisi de faire apparaître l'analyse de l'ensemble de mes transferts, contre-transferts et projections inconscientes dans ma thèse (Briançon, 2010). Masquer le fait que mon expérience analytique avait été un élément essentiel de mes recherches eût été contraire à mon éthique personnelle et à la déontologie de la recherche. De plus, retirer ce hors-texte si intime du corps de la thèse eût été pour moi une véritable mutilation psychique et intellectuelle qui aurait ôté son sens à

la soutenance. Mais, en limitant l'analyse de mon altérité intérieure au sein d'un chapitre isolé, j'ai tenté d'en réduire la visibilité pour trouver un compromis institutionnellement acceptable. Le risque était limité mais bien réel : il suffisait qu'un seul des quatre membres du jury n'approuve pas le choix de cette visibilité pour que la soutenance orale ne donne pas le résultat escompté (mon affirmation, mon émancipation, la mention). Par la suite, j'ai franchi une étape supplémentaire vers la visibilité scientifique de mes projections, en publiant les origines inconscientes de mon objet de recherche (Briançon, 2011). Mon objectif était alors de soutenir l'idée que « faire de la recherche, c'est essentiellement écrire » (Der Maren, 1996).

Si j'ai personnellement fait le choix de l'écriture volontaire et de la visibilité scientifique de mes projections inconscientes, je suis également sensibilisée et avertie des dangers psychiques, des difficultés d'écriture et des limites institutionnelles que cela représente pour les apprentis-chercheurs. Suis-je suffisamment armée pour appréhender leur mémoire à l'aune de cette question ? Ai-je contribué à rendre un peu plus visible un phénomène inhérent à toute recherche ou bien n'ai-je retrouvé ici que mon propre vécu et mes propres projections ?

Prise en compte des projections de l'auteur 2

S'engager sur l'intérêt scientifique d'une clinique des écritures involontaires des projections inconscientes relève d'un positionnement épistémologique qui ne fait pas l'unanimité dans la communauté scientifique. Pour autant, force est de constater combien notre rapport aux paradigmes épistémologiques, nos imbrications libidinales aux objets que nous étudions sont sources de projections que nous ne pouvons maîtriser. Un de mes axes de recherche part de l'hypothèse qu'une formation par la recherche est professionnalisante. Qu'en est-il alors, en termes de professionnalisation, du travail du chercheur à ses implications et projections sur les objets de recherche ?

Prenons pour exemple les travaux réalisés dans le cadre de ma formation doctorale, alors que j'exerçais en tant que Cadre de santé en IFSI⁸. Centrées sur le processus de professionnalisation des étudiants en soins infirmiers, mes études s'inscrivaient dans un « design » quasi-expérimental combinant une approche à la fois quantitative et qualitative. La thèse soutenue, je me suis interrogée quant au processus et aux résultats de ces travaux. Cette analyse critique a participé d'une mise au travail de mes projections. Le désir de trouver un modèle de formation plus performant en termes de professionnalisation des étudiants a certainement dominé celui de contribuer à la production de savoirs. En effet, mes souvenirs de début d'exercice professionnel infirmier étaient mêlés de joie et d'enthousiasme, mais aussi de désillusions face aux difficultés rencontrées, entre un idéal professionnel et une perception de la réalité et des contraintes institutionnelles. En tant que cadre de santé, c'est cette expérience-là que je souhaitais transmettre aux étudiants. De même, le désir d'instruire le lecteur n'a-t-il pas dépassé le désir de chercher ? N'ai-je pas été conduite par la volonté de transmettre

8. Institut de Formation en Soins Infirmiers.

le pari impossible du soignant, entre le désir de maintenir-allonger la vie et celui de privilégier la qualité de vie, ou le pari du formateur, entre le désir d'instruire et celui de participer au développement de l'être, du sujet et du citoyen ? Quel filtre a joué dans l'écoute portée aux discours des nouveaux professionnels ? Celui de mon expérience, celui des hypothèses de la recherche, celui des théories convoquées ? (Eymard, 2005).

Que faire de cette expérience dans le travail quotidien de chercheur et d'accompagnement des étudiants dans leur expérience du travail de recherche ? Il serait simpliste et réducteur de prétendre que les résultats des travaux de recherches ne seraient que le fruit de nos implications et de nos projections sur l'objet. Mais je considère le travail d'analyse critique comme un critère de scientificité, du moins dans toute recherche en sciences de l'éducation où les objets s'inscrivent dans une culture de l'humain et plus précisément du social-historique. En ce sens, j'invite les doctorants que je dirige à questionner et analyser leurs projections aux objets qu'ils travaillent. Cependant si ce travail réflexif est intéressant pour produire des savoirs, chacun ne peut y repérer que ce qui lui est possible ici et maintenant au regard de son histoire et de sa construction en tant que sujet social. Il nous faut admettre l'impossibilité principielle d'accéder à cette connaissance ainsi que la nécessité d'accepter que toute production scientifique, quelle que soit la méthode de recherche utilisée, est empreinte de projections du chercheur sur l'objet de recherche, au risque de se positionner dans la maîtrise de l'humain et de privilégier un dogmatisme qui masque ces données sous l'égide d'une vérité scientifique. Gageons aussi que le travail d'équipe des chercheurs ainsi que les communications scientifiques contribuent à limiter les projections individuelles. Mais les projections collectives seraient aussi à questionner.

Conclusion

À la fois écriture d'une recherche clinique herméneutique et clinique des projections inconscientes de l'apprenti-chercheur à travers l'écriture de son texte de recherche, cette contribution tentait de relever des traces écrites laissées involontairement par des étudiants de Master en sciences de l'éducation dans leur mémoire. Celles-ci manifesteraient le langage de l'inconscient, directement causé par la pensée de l'objet de recherche en dehors de toute relation intersubjective et d'autant plus bavard que l'apprenti-chercheur refuse de l'écouter.

L'enjeu était double : montrer que les projections inconscientes sont la plupart du temps visibles pour un œil attentif et que croire qu'elles ne se voient pas dans le texte écrit de la recherche est illusoire ; proposer prudemment que, puisque l'inconscient se rend textuellement visible d'une manière ou d'une autre, mieux vaut en être averti, prendre conscience de ses manifestations, les travailler et les écrire volontairement, plutôt que de

subir ses frasques incontrôlées. Mieux vaut tenter d'en jouer que d'en être le jouet.

Enfin, cette recherche qui présente les forces et les faiblesses inhérentes à son objet (l'inconscient humain) et à sa méthodologie (l'approche clinique herméneutique) visait, sur le fil du rasoir, à reconnaître et à questionner cette « béance » ontologique (Lacan, 1964) propre au sujet, sans basculer dans une logique de contrôle, de maîtrise ou de certitude.

Références bibliographiques

- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Blanchard-Laville, C., Chevallard, Y. et Schubauer-Leoni, M.-L. (1996). *Regards croisés sur le didactique. Un colloque épistolaire*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Boeglin, M. et Jean, A. (2011). L'écriture en sciences de l'éducation : information, formation, transformation. *Les cahiers du Cerfee*, 30.
- Bréant, F. (2008). Entre la douleur et le plaisir de penser, la question du narcissisme dans l'écriture et la formation. Dans M. Cifali et F. Giust-Desprairies (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 107-118). Bruxelles : De Boeck.
- Bréant, F. (2010). L'invisible de la recherche. Des directeurs de mémoire en analyse de pratique. Quel rapport au savoir ? *AREF, Actes du congrès*, Genève, septembre.
- Briançon, M. (2007). Le désir de savoir exprimé par les élèves de CM1/CM2 : un impossible objet de connaissance ? Tentative d'approche multiréférentielle d'un phénomène complexe. *Psychologie & Éducation*, 2007-4, 41-58.
- Briançon, M. (2010). *Ces élèves en difficulté scolaire qui se disent d'abord curieux du maître. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*. (Thèse de doctorat non publiée). Université Aix-Marseille.
- Briançon, M. (2011). Samia ou les apprentissages aux prises avec le désir d'altérité. Une étude de cas. *Les cahiers du Cerfee*, 30, 141-162.
- Briançon, M. (2012). *L'Altérité enseignante. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*. Paris : Publibook.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Costantini, C. (2009). Le chercheur : sujet-objet de sa recherche ? *Cliopsy*, 1, 101-112.
- Der Maren (Van), J. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode*. Paris : Flammarion, 1991.
- Donnadieu, B. (coord.) (2004). Le récit en formation. *Questions vives*, 4.
- Eymard, C. (2005). *De la formation par la recherche aux caractéristiques d'une relation éducative en santé* (Habilitation à Diriger des Recherches). Université Aix-Marseille.
- Eymard, C. et Vial, M. (dir.) (1999). La clinique, essai 1, de la thérapie à la recherche. *En question*, 23, 11-70.
- Eymard, C. et Vial, M. (dir.) (2000a). La clinique, essai 2, une méthode pour la recherche en Sciences de l'Éducation. *En question*, 31, 99-151.
- Eymard, C. et Vial, M. (dir.) (2000b). Paroles de cliniciens autour du cahier 23. *En question*, 29, 11-80.

- Eymard, C. et Vial, M. (dir.) (2001). L'inscription clinique du chercheur en Sciences de l'Éducation. *En question*, 37, 161-206.
- Freud, S. (1923). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Payot.
- Gavarini, L. (2007). Le contre-transfert comme rapport de places : revisiter la question de l'implication du chercheur. *AREF, Actes du congrès*, Strasbourg, août.
- Giust-Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser. Construction d'un savoir clinique*. Paris : Téraèdre.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris : ESF.
- Kristeva, J. (1969). *Le langage, cet inconnu. Une initiation à la linguistique*. Paris : Seuil, 1981.
- Lacan, J. (1964). *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Seuil, 1973.
- Maurin, A. (2009). Bruit-silence : d'une posture à l'autre, le contre-transfert d'une retranscriptrice. *Cliopsy*, 2, 49-57.
- Mosconi, N. (2010). Entretien avec Nicole Mosconi sur les approches cliniques du processus enseigner-apprendre, réalisé par Maria Pagoni. *Recherche et Formation*, 63, 117-134.
- Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique I*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les Modèles de l'Évaluation. Histoire – Méthode – Outils*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Yelnik, C. (2007). Le contre-transfert comme outil de connaissance dans une recherche clinique en sciences de l'éducation. *AREF, Actes du congrès*, Strasbourg, août.

Muriel Briançon

Aix-Marseille Université
EA 4671 ADEF, ENS de Lyon, IFE, 13248, Marseille

Chantal Eymard

Aix-Marseille Université
EA 4671 ADEF, ENS de Lyon, IFE, 13248, Marseille

Pour citer ce texte :

Briançon, M. et Eymard, C. (2013). Écriture et projections inconscientes de l'apprenti-chercheur. *Cliopsy*, 10, 67-80.