

TRANSFERT ET CONTRE-TRANSFERT À L'ŒUVRE DANS LA RELATION ÉDUCATIVE : UNE HISTOIRE D'ÉMOTIONS PARTAGÉES

[Pascale Toscani](#)

Association Française des Acteurs de l'Éducation | « Administration & Éducation »

2022/4 N° 176 | pages 113 à 119

ISSN 0222-674X

DOI 10.3917/admed.176.0113

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2022-4-page-113.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Association Française des Acteurs de l'Éducation.

© Association Française des Acteurs de l'Éducation. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Transfert et contre-transfert à l'œuvre dans la relation éducative : une histoire d'émotions partagées

Pascale TOSCANI

Depuis quelques années, l'École tend à développer les compétences émotionnelles des élèves, et ce domaine d'investigation est travaillé à tous les âges, parfois même, dès la maternelle. Ce champ de recherche a fait l'objet de nombreuses études scientifiques, et son rôle essentiel, tant pour la santé mentale que pour le développement des compétences cognitives ou sociales, n'est plus à démontrer. Notre cerveau est le siège de nos émotions, qui font partie de l'héritage universel de l'être humain. Elles ont une fonction précise : l'adaptation à notre environnement, afin de faciliter la survie et la communication. Mais notre environnement est traduit, imaginé de manière différente par chaque humain, parce qu'il vit dans un monde qu'il est le seul à orchestrer. Notre psyché va s'unir à cette organisation, qui façonnera la personnalité de l'individu tout au long de la vie. Chaque humain a une histoire collective et une histoire personnelle, et cette histoire commence dans sa famille d'origine et se poursuit à l'école, premier lieu social. Les enfants, comme les adultes, expriment des émotions sans avoir toujours conscience de ce qui les a déclenchées. Dès lors, l'École ne peut demander aux élèves d'apprendre à gérer leurs émotions, sans garde-fou. Cet article explore les pistes possibles de positionnement face à la problématique du transfert et du contre-transfert en éducation, concepts qui appartiennent également au champ du social, dont l'éducation fait partie.

Une définition neurologique des émotions vers leurs expressions multiples

Vivons-nous dans un monde où les enfants seraient plus sensibles à leur environnement et à leur univers relationnel que ne l'étaient leurs propres parents ? Cette sensibilité est-elle exacerbée au point d'intégrer dans les parcours scolaires, un travail sur les émotions ? De quel travail s'agit-il et quelles en seraient les finalités ? Les programmes proposés à ce sujet dans les établissements scolaires supposent qu'ils seraient un levier pour apprendre à appréhender et gérer les émotions.

Le travail sur les émotions dans le cadre scolaire n'est pas nouveau. À travers l'étude des contenus disciplinaires, l'École permet aux élèves de les nommer, de les comprendre, de les décrypter en eux et chez les autres. Les émotions s'apparentent à des clés de lecture du monde et de la relation entre les humains. Lorsque l'École prétend aider les enfants à gérer les émotions, il semble que le projet change de nature et de visée.

Si nous nous en tenons à une définition biologique, une émotion est une fonction adaptative dont il est possible de reconnaître les signes visibles, par vasoconstriction : pâleur, sudation, accélération du rythme cardiaque, pression artérielle, douleurs... par vasodilatation : rougeur, sensation de chaleur... Il s'agit de l'ensemble des modifications corporelles qui préparent un comportement. Les émotions sont dépendantes de circuits neuronaux aujourd'hui bien identifiés grâce à différentes méthodes d'enregistrement de l'activité cérébrale. L'émotion est de fait, de nature éphémère. Elle est l'expression d'un message, pour soi ou pour l'autre. Les émotions universelles sont nommées primaires (la peur, la colère, la tristesse, la joie, le dégoût et la surprise) et secondaires (compassion, embarras, honte, culpabilité, mépris, jalousie, envie, orgueil, admiration, etc.). Elles sont automatisées, stéréotypées, modulées en durée et en intensité et contrôlées par la culture et l'éducation. Les émotions secondaires ne sont pas toujours conscientes et lorsqu'elles le sont, elles relèvent au moins partiellement de l'inconscient et renvoient à la question de leur origine, non accessible, à moins d'un « travail » sur cet inconscient. Dès lors, sommes-nous dans un dilemme insoluble, dans le sens où l'école est à la fois le lieu d'une expression inévitable des émotions et le lieu d'un traitement impossible de ces mêmes émotions, tant du côté de l'enseignant que de celui de l'élève ?

La compréhension des émotions : une analyse partagée par tous les acteurs

L'univers psychique de chaque personne, adulte ou enfant, est en grande partie inconscient. La relation éducative est aussi une rencontre de ces inconscients. De ce fait, travailler sur les émotions ne peut pas s'envisager que du seul côté de l'élève, c'est nécessairement un parcours partagé. L'école n'est évidemment pas le divan ; mais le transfert, positif ou négatif et le contre-transfert n'appartiennent pas exclusivement à l'univers de la psychanalyse, parce que l'inconscient est aussi un fait social.

Le **transfert** peut être considéré comme un déplacement de sentiments de soi vers l'autre, à travers des phénomènes inconscients, liés à des affects passés, par le mécanisme de la projection, dans le cadre d'une relation, où l'une des personnes a une autorité de compétence : l'analyste, le médecin, l'enseignant... On parle de transfert positif lorsque les sentiments de l'accompagné envers l'accompagnant sont plutôt bons, et de transfert négatif lorsque les sentiments de l'accompagné envers l'accompagnant sont plutôt hostiles. Le transfert est un phénomène naturel en soi, lié à toute relation interpersonnelle. Freud et Jung ont une conception différente du concept de transfert. Pour Freud, le transfert est appréhendé comme un mouvement à sens unique. Jung insiste, lui, sur ses effets réciproques de toute relation : le transfert n'échappe pas non plus à la relation de l'accompagnant vers l'accompagné.

Par **contre-transfert**, on entend l'absolue nécessité de prendre conscience de ses sentiments vis-à-vis de la personne que l'on accompagne, car ces sentiments auront un impact sur la relation, et dans le cas d'un enseignant, sur la relation éducative. C'est pourquoi le contrôle du contre-transfert devrait faire partie des aspects les plus importants de la formation des éducateurs. Pour un élève, apprendre à gérer une colère à l'école peut faire taire à tout jamais ce qui doit pourtant être dit. Le risque serait de vouloir traiter le niveau apparent d'une émotion, en ignorant l'origine. Le travail mené avec les élèves sur leurs émotions peut faire courir le risque d'ignorer l'importance fondamentale de cette relation transférentielle dans la relation éducative, dans la mesure où elle induit des projections de part et d'autre qui peuvent induire des comportements incontrôlés. Chaque humain en interaction avec un autre, enfant ou adulte, peut faire dépendre sa pensée et ses actions des attentes d'autrui de manière inconsciente. Il peut aussi imposer sa pensée et ses actions à autrui de manière tout aussi inconsciente. L'interaction se complexifie pour l'enseignant, dans la mesure où l'autre est aussi pluriel lorsqu'il s'agit d'une classe. Le collectif est générateur en lui-même d'émotions qui n'appartiennent qu'à lui et qui sont d'une autre nature que celles qui envahissent chaque élève en particulier. Dans le contexte du contre-transfert, les projections, ou les transferts de l'enseigné sur l'enseignant font de lui une cible de choix. Sa capacité d'analyse est ainsi indispensable pour clarifier les situations ambiguës.

Sommes-nous face à un autre dilemme, dans le sens où l'institution qui propose de travailler sur les émotions peut aussi être génératrice de violence symbolique ? La relation éducative se conjugue parfois avec admiration, rejet, provocation, identification, soumission, révolte, humiliation, pour l'enseignant comme pour l'élève. De ces cavernes sombres, ou couches « *souterraines* », peut émerger au moment où l'on s'y attend le moins, l'émotion sous des formes très variées et inattendues. Les interactions sociales, comme l'interaction en éducation, impliquent presque toujours une « représentation » de soi où l'acteur cherche à produire, à imposer ou à défendre une image de lui-même face à autrui, quel qu'en soit le prix. Les établissements scolaires cherchent pourtant à *établir des relations de confiance avec les élèves, tout en adoptant une posture de toute puissance, ce qui rend difficile l'ajustement* ou l'autorégulation des rencontres. Le lieu scolaire n'est pas un « *téménos* », un lieu protégé.

Les élèves tentent de traverser leur enfance, puis leur adolescence, en se construisant à travers le prisme de leurs parents, de leurs éducateurs, et de leurs perceptions d'eux-mêmes aux prises avec le réel, ainsi que l'interprétation qu'ils en font. Le langage des émotions à l'école, en paroles ou en actes, est l'expression de leur lucidité comme de leur vulnérabilité psychique, de leur long cheminement pour atteindre une maturité comme processus d'individuation, processus naturel de transformation intérieure pour devenir un individu autonome. L'agressivité et la violence sont, elles aussi des systèmes de défense, par la mise en mots ou en actes d'une émotion extrême. Si l'école est le lieu d'expressions fécondes de l'émotion, elle est aussi source de projection où les traces mnésiques du passé tenteront de se réajuster à des expériences nouvelles, ce qui est toujours pour l'élaboration du Moi, une difficile transition. L'exposition du Moi face à l'autre, aux autres, rend toujours vulnérable.

Proposition d'un cadre éthique de travail

Ainsi, l'école peut-elle, et à quelles conditions, être le lieu d'expressions fécondes de l'émotion, de dépassement du malentendu né de la rencontre de deux « partiels » inconscients ? L'échange dans le cadre scolaire relevant du transfert et du contre-transfert appellerait un tiers, mais de quel tiers peut-il s'agir ? Si la psychanalyse n'a pas à être convoquée pour toute émotion, qui est néanmoins structurante de la personnalité, sa maîtrise exige de prendre de la distance avec le « binôme » des deux protagonistes et de l'effet transfert et contre-transfert. Quel serait le « garde-fou » qui entraverait l'évolution d'un processus de transformation de la relation ? L'École n'a pas la culture de la psyché, même si elle n'ignore pas le phénomène de la projection.

L'émotion, en psychologie, s'apparente à un symptôme. Marc Zerbib (2002) décrit le symptôme comme le comportement d'un individu, dans une situation donnée, qui pose problème, dans la mesure où il empêche, par exemple, deux individus, ou un individu et un groupe, de travailler ensemble, ou de communiquer ensemble. Il écrit à ce sujet, non sans humour, que *« rien n'est moins socialisable que le symptôme. Rien n'est plus privé que le symptôme. C'est ce que nous avons de plus foncièrement unique. Le symptôme est quelque chose d'inédit, d'original qui me distingue des autres. Il ne me renvoie pas au social, il ne me rapproche pas de l'autre, au contraire il m'en sépare, il m'en différencie, il m'en isole. Mon symptôme ne marche pas au pas de tout le monde. Envers et contre tous, le plus souvent contre moi-même, il se met au travers du chemin, il est bon gré mal gré, plutôt mal gré, l'empêcheur de tourner en rond »*. En psychologie, le travail sur les émotions, considéré comme symptôme, est un « matériel » clinique. L'émotion comme outil de travail scolaire peut être en conséquence une chance et un risque. Il est une chance parce qu'à l'École, l'expression des émotions est un régulateur social et psychique de la communication. Il est un risque, parce que l'expression des émotions est une résonance intime à travers le prisme de son histoire, de sa propre psychologie. En ce sens, travailler sur les émotions à l'École peut ouvrir une boîte de

Pandore dont les contenus peuvent devenir envahissants : on ne badine pas avec la psyché, et on ne s'improvise pas accompagnateur de « l'âme ».

Est-ce à dire qu'un travail sur l'expression des émotions doit être proscrit à l'École ? Certes non, mais il devrait répondre à un cadre précis, entre autres, en répondant à une clarification de la technique et des options théoriques : la façon de considérer l'émotion, la conception de ce que doit être la relation éducative, l'analyse des moyens et des buts qui sont assignés au travail sur les émotions.

La conception de l'émotion : au-delà de l'étude d'une définition, d'un concept, une conception qui aboutit à une pratique ne peut se baser sur une représentation subjective, fût-elle individuelle ou collective. Elle devrait être étayée par une étude solide et distanciée de ce que recouvre ce terme. Dans les écoles, le terme de « gestion » des émotions est souvent ambigu. Il apparaît comme un remède à un manque de gestion des comportements. Si un travail sur les émotions est intégré à l'École, alors une réflexion profonde s'impose sur la relation éducative qui les génère.

La conception de ce que doit être la relation éducative : la relation éducative s'établit à travers une rencontre de deux personnes (l'élève et l'enseignant), ou d'une personne (l'enseignant) et d'un groupe (classe), avec des univers psychiques, cognitifs, culturels, sociaux qui peuvent être très différents. S'engage alors une dialectique consciente et/ou non consciente où chacun doit s'accommoder du réel, et apprendre à avoir un regard distancé sur ses préjugés et ses projections. Toute personne a le droit d'être ce qu'elle est, sans être enfermée dans une logique de l'imaginaire d'une « bonne relation ». Le risque, pour l'enseignant, est de vouloir prendre le pouvoir sur la relation, en faisant la confusion entre la « bonne relation » et la « bonne conduite ». Dans la relation éducative, les règles ne sont pas les mêmes selon que l'on est enseignant ou élève. La dérive de l'élève est ordinaire, et source de développement lorsqu'elle est travaillée. Ce sont les conditions du transfert. L'enseignant ne s'identifie pas aux projections des élèves, ce sont les conditions du contre-transfert. Dans cette équation, une multitude d'émotions sont à l'œuvre chez l'un et chez l'autre.

L'analyse des moyens et des buts qui sont assignés au travail sur les émotions : travailler sur les émotions est-il un ersatz du travail sur le Moi de l'élève ? Prendre conscience de ses émotions et les mettre en mots est-il utile et pour quelle raison ? Si le but d'une telle initiative est de réduire la charge émotionnelle à l'École sous prétexte qu'elle est néfaste à l'apprentissage ou à la communication, le risque n'est-il pas d'annihiler de fait, le message qu'elle est censée produire ? L'élève n'est pas le seul à avoir des émotions, le travail ne peut pas être unilatéral. Les élèves, qui deviendront des hommes et des femmes, ne se construiront pas qu'avec les images mentales de leur enfance, bien qu'elles demeurent en eux, et qu'elles colorent les relations à l'autre dans l'avenir. Les images de la relation enseignés/enseignants pourront aussi avoir un impact tout aussi fort sur leur devenir. L'analyse du transfert et contre-transfert de l'enseignant dépend de sa relation à lui-même et de sa réflexion sur son métier. Il s'agit de sa capacité à s'interroger sur sa fonction d'accompagnant pour qu'une alliance entre lui et l'élève soit le plus possible dégagée des

ombres qui l'habitent. Le processus d'individuation est un processus sans fin qui nourrit tous les acteurs d'une relation, qu'elle soit conflictuelle ou harmonieuse. Travailler les émotions avec des élèves suppose un cadre professionnel très précis, qui n'est pas celui de la psychanalyse, mais qui en comporte les règles de base, à savoir : la confidentialité, le respect inconditionnel de toute personne, et l'interdit de tout jugement de valeur. Ces règles sont d'autant plus importantes que le lieu scolaire n'est ni un espace assez sécurisé pour la parole, ni un espace indépendant, il est influencé de façon multiple. Travailler sur les émotions à l'École ne relève pas d'une technique : il n'y a pas de didactique des émotions. En revanche, analyser ses propres affects, lorsqu'on est enseignant, est un outil puissant de gestion du contre-transfert, parce que cela a pour objet le rapport que l'émotion entretient avec l'inconscient dans la classe et de la classe. L'enseignant est aussi en prise avec la gestion de ses propres émotions, comme l'est l'élève. En ce sens, il intègre les émotions de ses élèves pour les métaboliser. Ce travail conscient permettra à l'élève de distancer les siennes pour que ces nœuds émotionnels « soulagés » participent à sa maturité, chemin de sa liberté intérieure.

Pascale TOSCANI

Directrice du GRENE MONDE

(laboratoire de neurosciences cognitives,
apprentissage et transitions éducatives)

Docteure en psychologie, chercheure associée au laboratoire du LIRDEF

(laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique,
éducation et formation)

Université Paul Valéry de Montpellier

Bibliographie

- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*. PUF : 2001.
- Boimare, S. (2019). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod.
- Chneiweiss, H. (2019). *Notre cerveau : un voyage scientifique et artistique des cellules aux émotions*. L'iconoclaste.
- Cifali, M. (2012). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. PUF, éducation et formation.
- Cifali, M. et Moll, J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. L'Harmattan.
- Damasio, A. (2002). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, consciences*. Odile Jacob.
- Gobin, P., Baltazart, V., Simoes, A., Stafaniak, N. (dir.). (2021). *Émotions et apprentissages*. Dunod.

- Lafortune, L., Doudin, P.-A., Pons, F., Hancock, D.R. (dir.). (2004). *Les émotions à l'école*. Presses de l'université du Québec.
- Lévine, J. et Moll, J. (2001). *Je est un autre : pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. ESF.
- Lévine, J. et Moll, J. (2009). *Prévenir les souffrances d'école, pratique du soutien au soutien*. ESF.
- Mikolajczak, M. et al. (2020). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Pharand, L. et Doucet, M. (dir.). (2013). *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement, apprentissage et accompagnement*. Presses de l'université du Québec.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie professionnelle*. PUF.
- Prairat, E. (2015). *Enseigner, quelle éthique ?*. Canopé, CNDP.
- Rohart, J.-D. (dir.). (2008). *Carl Rogers et l'action éducative*. Chronique Sociale.
- Rohart, J.-D. La classe comme une entité thérapeutique et formatrice. Dans *Le Binet-Simon*, n° 621, IV, p. 40-50.
- Rouzel, J. (2014). *Le transfert dans la relation éducative : psychanalyse et travail social*. Dunod.
- Zerbib, M. (2002). *L'inconscient : un fait social. Du rapport entre la psychanalyse et le travail social*. Éditions ASH.