

## **Des difficultés pour l'enseignement de la langue orale à l'école ? Au-delà de la responsabilité didactique de l'enseignant**

### **Avant-propos**

Face aux enfants qui ne parlent pas à l'école, le rapport au savoir de l'enseignant est interrogé au sens où l'étude approfondie de ces cas limites fait apparaître une question qui se situe du côté de l'enseignant : qu'est-ce qui faciliterait ou empêcherait la mise en œuvre de modalités pédagogiques différentes pour favoriser l'apprentissage de la langue orale chez l'enfant à l'école ? Le concept de *rapport au savoir* selon Jacky Beillerot (1989) se définit comme « étant le processus par lequel un sujet, conscient et inconscient, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers qui lui permettent de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social ». Ce concept dans son aspect dynamique pour appréhender la transformation des savoirs d'un sujet faisant face à une situation donnée nous autorise à comprendre comment le silence de l'enfant à l'école questionne le rapport au savoir de l'enseignant par le fait que l'acte d'enseignement n'est pas perçu comme un acte statique opérant une fois pour toute, mais comme un acte en devenir invitant l'enseignant à repenser ses actions régulièrement. Le langage à l'école occupe une place complexe car il est à la fois objet et moyen d'enseignement ; il y a donc là une équation incontournable qui impose à l'enfant le langage pour apprendre. Car si l'accès aux apprentissages passe par la maîtrise de la langue orale, le silence de l'enfant à l'école est de fait considéré comme un obstacle à l'acquisition des savoirs. L'enseignant dans sa classe est tenu à ses obligations professionnelles, mais il n'en demeure pas moins que certaines organisations psychiques peuvent empêcher ou faciliter ce que l'on cherche à enseigner. En postulant la reconnaissance de l'inconscient dans la classe, on admet l'existence d'un écart entre ce que l'enseignant veut transmettre et ce qui est transmis réellement ; par écart, on entend la perte entre le contenu manifeste de ce qui est dit et le contenu latent de ce que l'on voudrait dire ou de ce qui s'exprime malgré soi. Aussi, le silence de l'enfant place l'enseignant dans une situation nouvelle face à laquelle il aura à déployer des stratégies pédagogiques autres que celles dont il use habituellement ; c'est à ce titre que le rapport au savoir de l'enseignant est questionné, dans ses capacités à produire des savoirs nouveaux. Et c'est la raison pour laquelle il m'est apparu que la perspective dans laquelle se situe le travail que je propose ici trouverait sa place dans la réflexion développée à travers les enjeux de ce colloque « qui rend nécessaire la participation de l'enseignement supérieur à la formation des enseignants ». En effet, la connaissance des activités de « recherches théoriques ou à visées praxéologiques » invite les futurs enseignants à devenir des acteurs capables de développer une posture critique face à l'acte pédagogique dans toute sa

complexité. Car si aujourd'hui la formation en mettant en avant la maîtrise des contenus disciplinaires permet sans doute de savoir ce que l'on veut transmettre, comprendre ce qui se passe dans la classe reste encore du domaine de l'inconnu pour appréhender les effets des pratiques enseignantes sur l'avancée des apprentissages des élèves ; c'est en ce sens que je conçois le fait qu'une formation des enseignants ne saurait « se réduire à l'apprentissage des savoirs à transmettre ou à des pratiques pédagogiques élémentaires ». Souvent, les préparations pédagogiques s'apparentent à un scénario fictif lorsque l'enseignant se retrouve dans sa classe ; devant les multiples situations d'imprévisibilité où l'enseignant doit prendre les micro décisions qui s'imposent dans un temps très court pour faire avancer le moment didactique, l'enseignant a parfois recours à des comportements qui tiennent peu compte des élèves ou de la réalité de sa classe. Or si les contenus à transmettre sont essentiels, il est tout autant nécessaire de considérer les sujets élèves devant lesquels l'enseignant se trouve lui-même en tant que sujet. Cette place occupée par l'enseignant en tant que sujet est au centre de cette recherche qui s'inscrit dans le cadre de la démarche clinique d'inspiration psychanalytique transposée aux Sciences de l'éducation, et conduite sous la direction de Claudine Blanchard-Laville (1996, 1997, 1999, 2001) dont les travaux font état de ce qui se passe dans la classe au-delà des moments didactiques. Une formation universitaire de futurs enseignants prenant en compte les recherches se traduisant par un mouvement dialectique entre concepts théoriques et une vision plus fine des pratiques mène assurément les étudiants vers d'autres questionnements, faisant d'eux des professionnels « capables d'analyser une situation , de réfléchir de façon objective et critique sur les formes de son action », de chercher à comprendre ce qui fait obstacle ou favorise les mises en œuvre pédagogiques. Cette réflexion s'effectue par la connaissance de la diversité des approches théoriques et la posture critique se forme non par l'exclusion ou l'annulation de l'une ou l'autre de ces approches mais par la reconnaissance de la contribution que chacune pourrait apporter pour enrichir la compréhension de l'acte pédagogique et de ses effets, comme le démontrent certains travaux conduits en co-disciplinarité ( Blanchard-Laville, 1997), posture exigeant à la fois respect et humilité face aux savoirs et à ceux qui les produisent. La communication que je présente illustre donc un aspect de la complexité de l'acte pédagogique à travers l'analyse de l'entretien avec une enseignante d'école maternelle ; cette analyse tente d'apporter un éclairage différent sur les difficultés que rencontrent certains enseignants face à une situation telle que l'enseignement de la langue orale à l'école, difficultés qui se révèlent au-delà de la responsabilité didactique de l'enseignant.

### **Introduction : l'enseignant face au silence de l'enfant à l'école**

Le fait que l'homme n'est pas d'emblée un sujet parlant mais qu'il doit entrer dans le langage à un certain moment nous intéresse pour le travail que je propose. La question que pose le philosophe Giorgio Agamben nous

interpelle : « L'ineffable et le non-dit sont des catégories qui relèvent du seul langage humain : loin de marquer une limite du langage, ils expriment son invincible pouvoir de présupposition, l'indicible étant précisément ce que le langage doit présupposer pour signifier ». Cela nous invite à penser que ce qui définit le propre de l'humain n'est pas le langage, mais le non-langage ; en d'autres termes, là où l'on attendrait l'homme n'est pas dans ce qui est dit, mais dans le non-dit. « C'est le fait que l'homme a une enfance (autrement dit, qu'il a besoin pour parler de s'exproprier de l'enfance, afin de se constituer comme sujet dans le langage) qui brise le monde clos du signe et transforme la pure langue en discours humain, le sémiotique en sémantique. En tant qu'il a une enfance, en tant qu'il n'est pas toujours parlant, l'homme ne peut entrer dans la langue comme système de signes sans la transformer radicalement, sans la constituer en discours » (Agamben, 2000). Ce n'est qu'alors qu'il pourra dire *je*.

Aujourd'hui, la maîtrise de la langue orale à l'école est présentée au niveau institutionnel, comme étant la priorité, constituant la base de tous les apprentissages. « La langue instrumentalise tout » (Hagège, 2001), car seule la langue est l'instrument qui permet l'accès aux autres apprentissages. C'est pourquoi les enfants qui ne parlent pas questionnent l'école. Mais d'un autre côté, ce que ces enfants expriment à travers leur silence nous dérange-t-il vraiment ? Parler à l'école relève de plusieurs enjeux ; car parler, c'est bien plus qu'assembler des phrases pour dire une pensée. Parler, c'est aussi dire de soi, et Rémi Hess (1994) nous rappelle que « la parole fonctionnelle exclut tout débordement, tout délogement. Parole balisée, banalisée. Parole de communication qui paralyse l'expression. Parole qui renforce les identités imaginaires, qui stoppe une fois pour toutes, le jeu des images et colle chacun sur la sienne ». La parole circulant essentiellement à l'école est une parole particulière, scolaire, qui en enfermant la relation entre enseignant et enseignés, donnerait à l'enseignant la maîtrise de la relation, relation qui condamne cependant « l'autre à se taire », comme le réproouve Francis Imbert (1985). Cette mise entre parenthèses de soi pourrait même arranger parfois. Partant de ces interrogations, j'ai cherché à comprendre ce qui, chez l'enseignant, pouvait faciliter ou inhiber la parole de l'enfant. Dans le cadre d'une recherche clinique d'inspiration psychanalytique en Sciences de l'Education à travers laquelle mon implication d'enseignante continue de cheminer, j'ai procédé à l'entretien de plusieurs enseignantes d'école maternelle ; et c'est à partir de l'analyse approfondie de ces entretiens que s'est peu à peu construite l'hypothèse de l'existence d'un lien entre la manière dont l'enseignante a effectué « son entrée dans le langage » et sa capacité à faciliter ou non le langage chez l'enfant. En proposant aux enseignantes la question suivante : *j'aimerais bien que vous me disiez, d'après votre expérience personnelle comment vous faites dans votre classe, avec des enfants qui ne parlent pas*, j'ai cherché à appréhender les mécanismes psychiques en jeu, actualisés en situation pédagogique. Bien que la question du « *comment* » évoque les procédures pédagogiques, c'est par le détour de l'expression manifeste des

démarches explicites de ces enseignantes que je voudrais approcher les procédures psychiques inconscientes à l'œuvre dans le cadre scolaire. En effet, le silence de l'enfant à l'école se présente comme un obstacle pédagogique à résoudre pour l'enseignante ; de fait, c'est dans les réponses que l'enseignante apporte pour solliciter ou non le langage chez l'enfant que l'on peut trouver les indications d'un fonctionnement psychique particulier. Par là, nous tenterons de cerner quels rapports les enseignantes entretiennent avec la langue à travers l'écho que va leur renvoyer l'enfant qui ne parle pas. Autrement dit, nous chercherons à comprendre quelles sont les difficultés à enseigner la langue orale à l'école, au-delà de la responsabilité didactique de l'enseignante, que nous ne nions pas ; mais nous posons la question de la nécessité de prendre en compte d'autres mécanismes à l'œuvre en situation pédagogique, mécanismes qui n'apparaissent pas au premier plan de la situation d'enseignement a priori.

Nous aborderons dans un premier temps la question du silence de l'enfant en milieu scolaire, et comment ce silence nous interroge sur ce qui fonde le socle des phénomènes de communication, à savoir le désir de communiquer sans lequel l'accès au langage est impossible. Après un rapide détour historique du côté des instructions officielles de l'Education Nationale qui imposent aujourd'hui la maîtrise de la langue orale en tant que condition nécessaire aux autres apprentissages, nous verrons ensuite comment l'enseignante dans sa classe, confrontée au silence de l'enfant est ramenée à ses propres fonctionnements archaïques. Nous présenterons enfin l'analyse d'un entretien d'une enseignante en école maternelle, ce qui nous permettra d'étayer nos réflexions.

## **Le silence de l'enfant ou la langue en exil**

### **L'enfant mutique**

De nombreux auteurs parviennent à la conclusion que la lutte contre l'angoisse de la perte de l'objet absent se traduit dans le langage. En revanche, dans les relations fusionnelles mère/enfant où le langage ne serait pas investi positivement, on observe que chacun, mère et enfant pourrait se passer de ce moyen de communication, qui devient dès lors superflu. L'enfant se repliant dans une position archaïque de dépendance dont il se satisfait, l'accès au langage serait redouté avec angoisse, car mettant en danger les liens mère/enfant. Parler signifierait pour l'enfant, la perte de la mère, et pour celle-ci, la perte de l'enfant ou de la valeur symbolique dont elle l'avait investi. Le mutisme excluant toute menace de dialogue entre la mère et l'enfant apparaît ainsi efficace en termes de mécanisme de défense pour l'organisation psychique de l'enfant. Annie Anzieu (1977) considère que « la situation apparente du mutique est telle, que rien ne sort de lui, mais rien n'y pénètre non plus ; son corps est un peu comme un œuf en mouvement. Il semble que sa coquille imaginaire lui serve à protéger un noyau intérieur essentiel, embryon fragile du Moi, qui risque de glisser hors

du tout, mais, qui risque aussi la destruction si quoi que ce soit y pénètre. ». D'autre part, A. Anzieu nous rappelle que, « la bouche est le lieu premier par où passe le désir et sa réponse. Le premier besoin est celui d'ingérer et de régurgiter. La fantasmagorie du sujet mutique est fondée sur cette relation première. ». Autrement dit, La communication orale serait construite pour le sujet mutique, sur le mode dévorant ; le sadisme primaire terrifiant qui réside dans les organes oraux, interdirait de ce fait, tout usage des objets internes, dont la parole.

### **Le mutisme chez les enfants de migrants**

Dans son article « Sur des moments de mutisme persistant chez des enfants de migrants », Olivier Douville (1999), psychanalyste, nous met en garde contre une conception déficitaire du « mutisme » chez certains enfants issus de l'immigration. Il insiste par ailleurs sur la nécessité à ne pas confondre mutisme et autisme, et considère le symptôme comme « un pont de compromis et de liaisons entre des univers hétérogènes ». Selon l'auteur, ce silence chez les enfants de migrants n'a de sens que pour l'économie oedipienne du sujet; il s'agirait d'un repli dont le but serait de maintenir l'amour qu'un des deux parents porterait à l'origine du lieu de naissance. Le mutisme de l'enfant de migrants ressemblerait à « une mise à l'abri du champ de la parole », au sens où il viendrait exprimer l'épuisement qu'éprouvent « ces petits passeurs d'entre-deux rives », écartelés entre les exigences de la famille et celles de l'école. Le mutisme serait alors à comprendre comme une forme de phobie, en tant que réponse à une angoisse de séparation, ainsi que l'auteur le rapporte : « En dénonçant les paroles factices appelant une nouvelle mise en récit des lieux, des liens et du généalogique, le mutisme a pour fonction de remettre en chantier les espaces de transition et de traduction ». O. Douville nous montre en quoi la réponse de l'enfant par son mutisme à l'école viendrait réinscrire l'ensemble de la famille dans une histoire, un moment déplacée. Le symptôme de l'enfant forcerait en quelque sorte, une nouvelle mise en circulation de la parole, à l'intérieur d'une histoire reconstituée. Ainsi, l'exil, vécu comme une mise hors du monde, serait avant tout une épreuve psychique, et à ce titre, le symptôme ne renverrait pas uniquement à la seule souffrance de l'identité culturelle mais à une expérience psychique difficilement élaborée. La traduction de cette souffrance par la suspension du langage signifierait la menace d'une perte, alors non plus en tant qu'angoisse de la perte d'un des deux parents, mais peut-être comme porteur de cette perte de l'origine en lieu et place d'un parent. Le mutisme chez ces enfants correspondrait à l'étendard du parent en souffrance, l'enfant devenant le porte-parole « silencieux » de cette souffrance familiale.

### **Langue maternelle, langue de la mère ?**

La langue maternelle désigne le premier idiome qui se parle autour de l'enfant, mais nous cherchons à comprendre quelle langue, au fond, l'enfant mutique ne parle pas, ou encore, quelle langue l'enfant s'interdit de parler, quelle langue retient-il à l'intérieur de lui ? La psychanalyse est d'une certaine manière, l'histoire de la redécouverte du non-dit par l'exploration de la langue maternelle perdue et des perceptions originelles du premier langage. C'est la raison pour laquelle nous nous intéressons aux travaux des psychanalystes Jacqueline Amati-Mehler, Simona Argentieri et Jorge Canestri (1994), qui, en se penchant sur les rapports entre identité et bilinguisme ou polylinguisme à partir de l'histoire de Babel et de la notion d'exil, nous ouvre de nouvelles perspectives de compréhension des empêchements à la communication. L'histoire de Babel, telle qu'elle est rapportée dans les écrits bibliques, permet aux auteurs de mettre en avant l'hypothèse de cette inscription dans l'histoire individuelle de chacun. En effet, Babel postule une langue originaire, unique qui renvoie à l'illusion d'un lieu mythique, fusionnel. Le récit de Babel nous enseigne aussi que la conséquence de la langue unique est la dispersion et l'incompréhension, impliquant à chaque fois et pour chacun, des actes de traduction et d'interprétation. Car même à l'intérieur d'un idiome partagé, l'incompréhension règne. L'exil implique un déplacement, un transfert et par conséquent une confrontation. Or ce qui semble au cœur de cette confrontation n'est pas tant que le sujet exilé doive faire face à une étrangeté de mœurs ou de langue, mais que cet exil se situe à l'intérieur de l'exilé lui-même. Les tensions qui s'expriment à l'intérieur de lui pour faire cohabiter la culture d'accueil et la culture d'origine se manifestent à travers des problématiques personnelles douloureuses, mais qui témoignent de processus qui nous permettent d'appréhender comment s'effectue l'entrée dans le langage. Les auteurs de « La Babel de l'inconscient » adoptent une certaine conception de l'acquisition de la langue, car selon eux ce qui autoriserait un sujet à parler une langue « étrangère », correspondrait à un chemin intérieur qui lui permettrait non pas d'abandonner sa première langue ou langue « maternelle », mais d'autoriser la cohabitation des deux langues. Autrement dit, il s'agira à chaque fois de considérer l'acquisition d'un mot nouveau comme une transformation radicale de son approche du monde par la richesse d'un nouvel apport.

Mais au fond, que recouvre la notion de « langue maternelle » et à quel moment commence l'exil de la langue ? Jacques Hassoun (1993) nomme la « langue de l'oubli », la langue dont la trame particulière se tisse dans l'intimité de la relation mère-enfant. C'est une langue qui, selon l'auteur se glisse dans les « interstices du discours », tels ces petits mots qui sont la trace de l'intimité avec la mère, et qui, sans avoir de place apparente dans le discours, « travaillent et fécondent la parole de nos émotions les plus archaïques ». La langue d'origine devient alors une langue de « contrebande », en d'autres termes, une langue qui s'échange dans le secret indiquant un exil intérieur. C'est en ce sens que la parole resterait suspendue à la nostalgie d'une langue originaire par le fait qu'elle continue de se

construire à travers le discours, rencontrant dès lors des obstacles pour trouver une place à l'école. Or, au-delà de sa langue maternelle d'origine apprise, il semblerait que pour des auteurs comme la psychanalyste Sara Botella (2001) qui rejoint la pensée de Jacques Hassoun, il s'agirait plutôt d'une confrontation face à la perte d'un objet-langue interne, d'une *langue-mère* dont on ne peut pas percevoir l'absence, a fortiori se représenter la perte et accomplir un travail de deuil. Ce que Sara Botella appelle *langue-mère* n'est pas une langue qui serait apprise mais prise, incorporée. Ses qualités se tisseraient dans des liens psychiques non accessibles au langage. Elle deviendrait porteuse d'une expérience unique, singulière, indicible, mère en quelque sorte de tous les mots appris. La *langue-mère* n'est pas accessible en elle-même, car elle « n'est pas tant ce qui précède l'apprentissage du langage que ce qui lui échappe, tout en étant son fondement ». Le silence de l'enfant à l'école serait l'expression d'un conflit psychique qu'on pourrait définir comme un exil de la langue, traduisant le conflit entre la langue d'origine face à la langue de l'autre. Cet exil de la langue serait l'expression d'un intrinsèque de l'humain, représentant le chemin à parcourir qui irait du connu à l'inconnu, ou comme l'exprime Françoise Dolto (1984), de l'éprouvé corporel à la représentation mentale, autrement dit de l'archaïsme de la relation du corps à corps, au symbolisme que permet le langage ; accéder au langage témoignerait avant tout d'une conquête psychique.

### **L'enseignante face au silence de l'enfant.**

Susciter le désir de parler chez l'enfant est essentiel pour l'accès à la construction de son langage, et par là, participe à établir le socle, les fondations des autres apprentissages. La mise en place de situations motivantes facilitent la parole chez l'enfant, mais au-delà, qu'en est-il de la motivation de l'enseignante à permettre à cette parole d'émerger dans le contexte scolaire ? En d'autres termes, qu'en est-il du désir de l'enseignante de laisser parler le désir de l'enfant, et en quoi la parole de l'enfant pourrait représenter une menace pour l'enseignante ? Quelles angoisses sont réactualisées par le silence de l'enfant chez l'enseignante, telles sont les questions que je pose pour ce travail.

### **La place de la langue orale à l'école**

Aujourd'hui, l'enseignement de la langue orale à l'école est considéré comme un enjeu prioritaire, car faisant « le lien et établissant le fondement sur lequel s'édifie tous les apprentissages ». C'est en ces termes que l'Instruction du 8 août 1999, paru au Bulletin officiel introduit la place de la langue orale comme préalable aux autres disciplines. Or, d'un point de vue historique, l'enseignement de la langue orale n'est qu'un produit tardif de la culture scolaire. Ce n'est qu'autour des années 1970, avec les exigences nouvelles d'une libération de la parole de l'élève, à l'initiative du Plan de Renovation de l'Enseignement du Français ou Plan Marcel Rouchette, que

s'installe l'enseignement de la langue orale comme domaine propre du français. Il est vrai, par ailleurs, qu'au niveau des conceptions théoriques, la langue orale est un objet difficile à cerner, et par conséquent à scolariser. Pour F. Gadet (1993), l'oral est un lieu de complexité linguistique, et la difficulté majeure de son enseignement se situe dans le fait que la langue orale est à la fois objet et moyen d'enseignement. Les auteurs J. Dolz et B. Schneuwly (1998) avancent deux raisons pour rendre compte des difficultés à enseigner la langue orale. Soit l'oral est envisagé en tant que « idéalisation de l'écriture comme forme parfaite de la langue et donc de la réalité et de la pensée », ce qui indiquerait que la parole aurait à tendre vers la forme idéale que représente l'écrit ; soit la parole est perçue comme fondamentalement différente dans ses formes et dans ses fonctions correspondant alors au lieu de l'expression spontanée de l'élève. Ce point de vue impliquerait une intervention directe sur l'élève, à savoir une éducation. Quoi qu'il en soit, la conception de l'oral en tant qu'objet autonome d'enseignement est lié également au fait que la langue orale ne bénéficie d'analyses spécifiques systématiques que depuis peu (Gadet, 1993).

L'enfant qui ne parle pas à l'école renvoie l'enseignant à ses propres archaïsmes. L'adulte se trouve confronté, face au silence de l'enfant, à la manière dont il aura lui-même dénoué ses propres fonctionnements intérieurs, ceux qui lui ont permis de passer de la relation fusionnelle du corps à corps au symbolique à travers le langage. C'est ici, il me semble, que se situe l'enjeu d'une parole permise à l'école. Ce qui autoriserait l'enfant à passer d'une langue à l'autre, c'est-à-dire d'une langue confondue à une langue socialisée, serait ce que lui renverrait l'adulte de son cheminement propre, pour passer d'un champ de parole à un autre, voilà mon hypothèse. En d'autres termes, ce qui faciliterait ou ferait obstacle à l'expression de la parole de l'enfant se trouverait dans les résolutions psychiques de l'enseignant. Ainsi, je rejoins le champ de réflexions théoriques ouvert par Claudine Blanchard-Laville (1997), qui situe ce genre de travail dans « le registre de la réalité psychique inconsciente » ; c'est-à-dire que nous nous inscrivons dans la perspective freudienne selon laquelle « l'inconscient divise le sujet », et que de ce fait, l'enseignant dans sa classe peut souffrir de conflits internes, résultant de ces intentions conscientes face aux motions inconscientes. La force des phénomènes psychiques de l'enseignant dans la classe peuvent être alors envisagés comme facteurs de facilitation ou d'inhibition de l'accès au savoir des élèves, ces facteurs étant bien évidemment non exclusifs, mais occupant une place importante dans le dispositif pédagogique.

### **Présentation d'un entretien : *Mireille dans sa bulle***

Le dispositif de l'entretien clinique à visée de recherche suivant le principe qui établit que « la structure du substrat psychique est coextensive à celle du



discours » (Blanchet, 1999), m'a paru pertinent pour « créer le cadre nécessaire pour que cette information puisse être restituée et élaborée », par le sujet entendu par le chercheur. Nous supposons que la question que l'on soumet au sujet permettra le surgissement par le langage en action des fonctionnements de la pensée qui « sous-tendent les mécanismes de compréhension et de production du discours ». Les altérations du discours telles que les failles, les lapsus, les répétitions, appréhendées non pas en tant qu'éléments fautifs du discours, mais en tant qu'éléments de compréhension à l'origine du fonctionnement psychique ne seront pas envisagées au niveau pathologique ; ce qu'elles permettront de mettre à jour est spécifique de la problématique personnelle de l'enseignante, face à une situation professionnelle particulière. L'analyse des entretiens se fonde sur la démarche clinique d'inspiration psychanalytique telle que l'envisage Claudine Blanchard-Laville (1999), et qui postule d'accepter les préalables de la psychanalyse, à savoir l'existence de l'Inconscient et une théorie sexuelle infantile, qui en rendant compte du développement de la sexualité adulte, « ouvre sur une théorie du sujet » (Revault d'Allonnes, 1999). Car il s'agit bien ici de tenir compte de l'enseignant en tant que sujet, sujet divisé par son inconscient ; C. Blanchard-Laville nous rappelle que ces processus inconscients ne correspondent pas seulement à des processus inconnus ou cachés mais désignent des phénomènes qui, même repérés, continuent d'agir avec force sur les conduites. Par ailleurs, l'analyse clinique des entretiens s'appuie sur l'analyse du contre-transfert du chercheur, défini par Georges Devereux (1980) comme étant « l'ensemble des déformations qui affectent les perceptions de l'analyste envers son patient ». Cette approche qui vise à renoncer à « l'invisibilité » du chercheur et par l'attitude d'empathie qu'elle implique, se traduit par une « mise en cause de l'identité de celui qui cherche et observe, par l'ouverture à une altérité intrinsèque à cette identité, au regard de l'altérité de l'objet observé » ( Ben Slama, 1999). Autrement dit, c'est dans la relation de psychisme à psychisme entre interviewer et interviewé que nous pourrions aller vers une compréhension d'abord non intellectualisée, celle qui permet de capter du sens au-delà du sens, pour nous diriger vers une compréhension plus rationalisée. C'est à ce titre que le travail d'implication du chercheur est indispensable pour ce type de recherche ; ma quête permanente à faire coïncider mes exigences professionnelles, éthiques et personnelles supposent que les pistes que je trace à partir de l'analyse de ces entretiens soient étroitement liées à mon histoire en devenir, mais c'est à partir de cette approche singulière de l'altérité que l'on peut identifier des fonctionnements psychiques particuliers à l'œuvre permettant à chaque enseignant de se sentir souvent concerné.

L'analyse de l'entretien effectué auprès de Mireille, enseignante de petite section d'une école de Paris située en ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire) propose quelques pistes de réflexion sur ce qui n'est pas apparent a priori dans la situation pédagogique. Face à la réelle difficulté que représente l'enseignement de la langue orale à l'école, que se joue-t-il du côté non-dit

de l'enseignante au-delà de son exigence professionnelle pour faciliter ou inhiber la parole chez l'enfant ? Car avant de pouvoir agir sur les structures langagières de l'enfant, avant de développer et d'enrichir son champ lexical, il faut entendre la parole de l'enfant, en d'autres termes il est nécessaire que l'enfant parle pour travailler avec lui sur le développement de son langage. Or, pour que l'enfant parle, se mette au langage, l'intervention de l'enseignante ne semble pas se situer seulement au niveau didactique. Cette part cachée qui se dévoile à travers l'analyse clinique de cet entretien nous donne quelques éléments de réflexion pour cerner les modalités psychiques à l'œuvre de cette enseignante actualisées en situation pédagogique.

Mireille cite dès le début de l'entretien le cas de deux enfants chinois qui ne parlent pas, mais dont elle appréhende les difficultés de manière différente, comme elle nous le raconte : « *cette année j'ai deux petits élèves qui sont qui sont chinois tous les deux qui sont tout à fait différents dans leur approche de l'école de la collectivité francophone de de tout parce que peut être une question d'âge peut être une question d'éducation je ne sais pas il y en a un qui ne connaît pas un mot de français l'autre qui sait répondre oui qui commence à m'appeler maîtresse mais ce sont les seuls les seuls mots que j'entends pour le moment et qui est qui semble prêt à marcher pour tout mais qui est encore un grand bébé l'autre qui est plus autonome plus vieux plus plus [...] curieux qui a plus envie d'apprendre en fait mais qui est moins malléable et qui prend vraiment son temps pour parler lui ne dit pas un mot en français à part merci une fois de temps en temps mais ni oui ni non ni maîtresse ni absolument rien* ». Mireille considère le premier comme « *un grand bébé* » qu'elle estime « *prêt à marcher pour tout* » ; et pour lui, ce qui ferait obstacle à l'expression de la langue, en dehors de son origine, serait lié à un manque de maturité. L'autre enfant lui semble « *plus curieux* », plus désireux d'apprendre, mais elle pense qu'il se retient de parler parce que « *c'est un enfant très fier [...] qui va attendre de parler parfaitement pour parler* ». Les pensées qu'elle attribue à cet enfant indique un mode de relation identificatoire que nous trouvons intéressant de comprendre. Une sorte de fascination s'exercerait de la part de cet enfant à l'égard de l'enseignante, malgré la retenue, la suspension de sa parole dans le contexte scolaire, là où justement elle est attendue.

Mireille considère que la première rentrée scolaire pour des enfants d'origine étrangère « *c'est l'horreur* ». Elle constate en effet, que pour ces enfants, « *c'est la première fois où ils sont immergés dans un milieu francophone complètement ils ne sont jamais sortis de leur milieu de langue des uns ou des autres ils arrivent du jour au lendemain vvvouf à l'école là c'est la douche froide* ». Selon Mireille, l'école serait perçue par ces enfants comme un milieu étranger, menaçant. La métaphore de « *la douche froide* » vient nous signifier la violence de cette immersion. Elle mettra alors tout en œuvre pour éviter ce scénario-catastrophe et faciliter l'entrée dans ce nouveau milieu avec douceur, car nous dit-elle, « *l'objectif n'est pas de casser des personnalités* », son rôle serait plutôt de l'ordre de la réparation.

Ces images nous renvoient à des représentations de la naissance, où l'enfant, « *dans son milieu de langue* », serait protégé des menaces extérieures, la langue maternelle correspondant à un cocon enveloppant et protecteur. L'entrée à l'école et donc à une autre langue, est un traumatisme du même type que l'expérience du passage d'un milieu connu à un milieu hostile. La question que l'on se posera sera de comprendre si la réaction de l'enseignante est plutôt d'ordre identificatoire, et qu'ainsi le sentiment d'« *horreur* » qu'elle attribue à ces enfants serait en quelque sorte le sien face à l'école. Le souvenir personnel qu'elle va évoquer, concerne un épisode de son enfance, où elle raconte : « *je suis l'aînée d'une famille nombreuse j'ai été pensionnaire très longtemps pour des régions raisons géographiques à partir de dix ans j'ai été pensionnaire et j'étais quelqu'un de très indépendant qui avait besoin de calme et bon j'arrivais au milieu du groupe à me ffouit mettre ma bulle et faire semblant d'être dans le groupe mais être ailleurs* ». On soulignera le lapsus qu'elle fait entre « *régions et raisons* », et on se demandera si les raisons géographiques invoquées pour le placement hors de sa famille, la satisfont jusqu'à aujourd'hui ; nous aurons l'occasion de revenir plus avant sur ce qui semble en jeu par l'irruption de ce lapsus. Mais nous soulignons là encore l'expression d'une seconde métaphore ; après « *la douche froide* », c'est « *la bulle* », qui va nous amener à soutenir l'hypothèse du traumatisme lié à la première rentrée scolaire, paraissant la concerner en premier lieu. Nous allons en effet associer l'image que nous renvoie « *la bulle* », avec l'énoncé « *ils ne sont jamais sortis de leur milieu de langue* ». Lorsqu'elle évoquera le silence de Denis, qui semble forcer son admiration, elle nous dira vers la fin de l'entretien : « *mais là c'est un cas qui me fascine* ». Le silence de Denis correspondrait à un acte de résistance face à la menace d'une perte ; ici, nous pensons à la perte identitaire, identité représentée par la langue d'origine dès que l'enfant est plongé dans un milieu étranger. Cet enfant qui ne parle pas résonnerait avec l'enseignante sur le mode projectif, car n'est-ce pas ainsi qu'elle organisait son système de défenses, alors que petite, elle se trouvait dans un lieu hors de sa famille, et savait « *faire semblant d'être dans le groupe mais être ailleurs* ». La « *bulle* » et la parole retenue auraient alors la même fonction, c'est-à-dire, contenir et préserver le « *soi* » qui risquerait d'être désintégré. L'école est un espace dont il faut savoir se protéger. Le silence de Denis comme la « *bulle* » seraient des stratégies défensives pour se protéger d'une menace externe.

A la fin de l'entretien, l'enseignante soutient que « *la maternelle c'est pas ça c'est l'ouverture à tout avant de se faire fermer dans le dans l'entonnoir on est tous coincé malheureusement on est obligé d'y rentrer dans l'entonnoir pour aller plus loin mais il faut qu'on apprenne à y rentrer en restant soi-même* ». La question posée semble bien du côté d'une identité à préserver, d'une identité à ne pas perdre, même si on est obligé de se conformer « *au moule* » qu'elle évoque, lorsqu'elle parle de l'école élémentaire : « *je trouve que si en maternelle on ne leur laisse pas le temps d'être encore des enfants quand même si on leur demande d'être déjà parce*

que quand même c'est un peu ce qu'on a tendance à demander à être très scolaire dès la petite section de maternelle je pense qu'on va rater enfin eux surtout nous non mais eux c'est sûr qu'ils vont rater plein de choses parce que après ça sera en permanence entrer dans ce moule [...] je pense qu'on a tort en ce moment de faire de copier l'école maternelle sur l'école élémentaire pour qu'arriver en élémentaire ils sachent déjà tous lire écrire et obéir au doigt et à l'œil. Mireille distingue clairement l'école maternelle de l'école en général ; la maternelle est « spécifique », telle son école « comme ici où on se cramponne ». Il semble qu'à l'école maternelle, on puisse encore préserver son intégrité, alors que par la suite, l'école sera normative. Conserver la particularité de la maternelle témoigne d'un acte de résistance à l'égard de l'Institution perçue comme mutilante des personnalités. Lire et écrire, autrement dit les savoirs normés, constituent ce « moule », où l'on « obéit au doigt et à l'œil ». Pour Mireille, les deux grandes « catastrophes » auxquelles seront confrontés les enfants dans leur carrière scolaire sont la première rentrée pour les enfants d'origine étrangère particulièrement, et l'apprentissage des savoirs normés tels que lire et écrire, emblématiques de ce « moule », passage institutionnellement obligé. C'est la raison pour laquelle, Mireille se fixe comme enjeu prioritaire l'installation d'un climat de confiance avec ses élèves et avec leurs parents, confiance qu'elle considère comme primordiale à établir, comme elle nous le dira : « mon grand travail c'est avant tout de les mettre en confiance qu'ils n'aient plus aucune réticence entre eux et moi entre l'école et la famille » ; cette relation rappelle la relation parents/enfants, et relègue la relation enseignant/enseignés à l'arrière-plan. Ce qui nous surprend dans l'énoncé « plus aucune réticence entre eux et moi », c'est l'évocation d'un fantasme de fusion. Plus loin, Mireille nous rapportera que « la confiance c'est la première clé qui ouvre toutes les portes », ce que nous avons perçu intérieurement comme une clé qu'elle nous offrait, permettant l'accès à des zones secrètes, cachées de son psychisme, à savoir l'Inconscient. Il nous semble ici que la confiance qu'elle considère comme essentielle avec les élèves et les parents de ses élèves, nous concerne aussi dans le cadre de cet entretien. Le fait d'installer « un climat de confiance », lui permet en quelque sorte de se « livrer ». Le terme « confiance », cité en première occurrence dès les premières minutes de l'entretien, sera énoncé dix-sept fois en quelques minutes, associé pour la plupart, au mot « primordial ».

Le contexte dans lequel s'expriment ces multiples répétitions s'inscrit dans ce que Mireille appelle le rapport de confiance qu'elle veut établir avec les enfants d'une part, mais aussi avec les familles. C'est selon elle, un travail à long terme mais dont « les retombées » seront « bénéfiques » pour toute la fratrie. Seul, « l'aîné n'est peut-être peut-être pas complètement gagnant malheureusement le pauvre chéri il est là pour essuyer les plâtres ». Nous nous rappelons qu'à l'évocation de son souvenir d'enfance, elle nous dira qu'elle est elle-même l'aînée d'une famille nombreuse, et nous voyons dans la phrase citée plus haut, un lapsus surgir entre les mots « peut-être et peut-être », signifiant à quel point ses conflits personnels, qui nous semblent être

de l'ordre de la trahison (dans peut-être, il y a « traître »), se réactualisent en situation scolaire, particulièrement quand il s'agit de la relation parents/enseignante. Par ailleurs, le fait qu'elle emploie l'adverbe « *malheureusement* », puis « *le pauvre chéri* » en évoquant l'aîné « *hélas le premier celui qu'on a* » nous indiquerait qu'à un certain niveau, elle parlerait de son histoire personnelle.

La notion de « climat psychique » décrit par Claudine Blanchard-Laville (1997) semble pertinent pour comprendre de quelle manière Mireille se perçoit comme enseignante dans sa classe. Ce « climat psychique » en permettant la transmission d'un savoir, savoir soumis à « un traitement psychique relevant du registre libidinal », est considéré comme un objet psychique partiel. A force de mettre en avant la nécessité d'une relation de confiance avec les parents des élèves de sa classe, nous sommes amenés à penser que Mireille s'installe dans la position de « l'enfant » face à des « parents » auprès desquels une question se repose sans cesse. La parole livrée par Denis, l'enfant qui ne parle pas, est considérée comme une marque de confiance à l'égard de l'enseignante ; nous avons là, le sentiment de nous éloigner du registre scolaire strict, pour nous situer dans un registre psycho-affectif, où l'enseignante comme les élèves trouverait l'occasion de se réfugier dans cet espace protecteur. La valeur affective que contient la parole de l'enfant, telle une offrande faite à l'enseignante, dépasserait la place que cette parole aurait à occuper de manière légitime en tant qu'objet d'un savoir attendu dans le cadre scolaire.

Le métier, dont la compétence ultime serait l'acuité particulière à saisir les bons moments, serait construit chez Mireille à partir de ses expériences personnelles transposées à la situation scolaire. Il s'agira pour elle de repérer dans un premier temps, les moments où elle interviendra avec les enfants essentiellement dans une relation individuelle, et à ce titre, nous pensons qu'elle fait preuve d'une certaine disponibilité psychique pour accueillir la parole de l'autre, être à l'écoute de son désir. Par ailleurs, son métier consistera à « *certain moments se sortir de la classe pas physiquement bien sûr mais se sortir de la classe et avoir un regard au maximum d'observateur* ». Être dans sa classe tout en sachant en sortir pour comprendre comment fonctionne le groupe, nous rappelle sa problématique personnelle transposée dans sa fonction. Cette compétence « d'isolement psychique », qui lui permet d'être là sans y être que nous comprenons comme exprimant une attitude de retrait, de repli, selon ses termes « *sans imposer* », Mireille l'aura développée à partir de son vécu et transportée dans le cadre scolaire. Aussi, nous avançons l'hypothèse que pour cette enseignante, la possibilité qu'elle se donne de procéder à des « replis psychiques » lui permet de soutenir la tension que suscite la situation de classe réactualisant ses conflits personnels.

Les « trébuchements » du discours (les répétitions, les lapsus, les remises en question) révèlent des conflits personnels chez Mireille qui semblent

s'actualiser en situation professionnelle. Dans la problématique professionnelle de Mireille, la menace représentée par le savoir normatif à l'école élémentaire serait contournée grâce à la protection que lui offrirait l'école maternelle. Le savoir de l'école maternelle lui paraît plus autorisé : elle y trouve d'ailleurs de grandes satisfactions, et nous dit en substance qu'elle exerce dans la même école *depuis près de trente ans*. De fait, les enfants silencieux ne parviennent pas a priori à la remettre en question, si l'on considère que son système de relations avec les enfants s'est essentiellement construit sur un mode identificatoire. En entrant en empathie avec l'enfant porteur du symptôme, Mireille lui permet de s'installer tranquillement à l'école, la parole considérée comme une marque de confiance (« *il ne va pas se livrer comme ça* »), viendra en son temps. Cependant, la parole en tant qu'accès au savoir et à un savoir normé dans ses règles et dans ses codes est associée à un savoir redouté. C'est peut-être ainsi que s'expliquerait le fait que le symptôme puisse à la limite être entretenu. L'argumentation développée autour de « *ne pas forcer ne pas imposer* », serait constitutive de mécanismes de défenses visant à maintenir le symptôme en l'état. Les lapsus exprimeraient alors les conflits entre les enjeux personnels non résolus de cette enseignante et son idéal professionnel. L'enfant qui aurait accès à la parole apparaîtrait du coup comme menaçant, car venant révéler une problématique personnelle sans cesse réactualisée dans le cadre professionnel. Nous reprenons à ce propos, l'analyse de la métaphore de « *la bulle* » qui permet à Mireille de se sentir à l'intérieur d'un groupe ou d'un espace, « sans y être », et pour cela nous allons nous référer à la théorie de Mélanie Klein (1968), sur les sources du « sentiment de solitude ». Il nous semble que le besoin qu'éprouve Mireille de s'isoler, de se tenir à l'écart comme pour se reconstituer, rappelle la description du « sentiment de solitude interne » développée par M.Klein comme résultant « d'une aspiration universelle à connaître un état interne parfait, inatteignable. » Car ainsi que le souligne M.Klein, « aussi gratifiant que puisse être dans la vie le fait d'exprimer ses pensées et ses sentiments à quelqu'un qui vous témoigne de la sympathie, une aspiration insatisfaite demeure : celle d'être compris sans avoir besoin de recourir à la parole, aspiration qui représente en dernière analyse la nostalgie de la toute première relation avec la mère » ; cette nostalgie serait issue du sentiment dépressif lié à une perte « irréparable ». Mais cette aspiration à un état de perfection interne impossible à atteindre est de l'ordre de l'illusion, et l'insatisfaction que provoque la nostalgie de la première relation à la mère associée au sentiment de perte contribuent à renforcer le sentiment de solitude. La référence à la théorie de M.Klein est une tentative pour comprendre dans quelles positions se réfugie Mireille et en quoi la parole de l'enfant « mutique » représenterait une menace. Il me semble que Mireille s'installe dans une position où tout se rejoue en permanence sans jamais se résoudre. La classe de petite section convient à Mireille en ce sens qu'elle actualise cet éternel recommencement, où chaque année les enfants font l'expérience de leur première « immersion » dans le monde, renvoyant Mireille à des stratégies qui ne paraissent pas la questionner ; par ailleurs, ce repli dans « *la bulle* », correspondrait à la recherche d'une situation

idéalisée et inaccessible, que le mutisme de l'enfant viendrait soutenir, et c'est à ce titre qu'il conviendrait de ne pas solliciter sa parole, afin de ne pas entamer l'illusion de « cet état interne parfait ».

Tout enfant présentant une difficulté ou un symptôme en classe capte l'attention de l'enseignant par le fait qu'il a à réorienter une part de ses pratiques habituelles, y compris dans l'éventualité où il ne voudrait pas tenir compte de ce symptôme, renforçant alors des mécanismes défensifs face à ce qui ressemblerait à une menace. La spécificité de l'enfant qui ne parle pas donnerait l'occasion à l'enseignant de mobiliser des mécanismes psychiques particuliers renvoyant à des questions s'originant dans des relations archaïques précoces. F. Dolto (1984) nous rappelle que l'enfant aborde autour de l'âge de trois, l'énigme que représente pour chaque être humain ce qui lie le sujet à son corps ; en d'autres termes, c'est la question de l'origine qui se pose à travers les « pourquoi » spécifiques de cet âge, questions qui resteraient souvent sans réponse face à l'adulte vu par l'enfant comme une image achevée de lui, c'est-à-dire auquel il confère le pouvoir de répondre. L'enseignement de l'oral à l'école fait apparaître une double difficulté ; comme nous le précisait Françoise Gadet, l'oral est un lieu de complexité linguistique, mais la référence à la psychanalyse montre qu'il représente également un lieu de complexité psychique. Selon Jean Laplanche (1986), l'enseignement parce qu'il est oral mettrait en œuvre une forme de séduction particulière, constituant l'essence même des autres formes de séduction, car renvoyant à la question originaire. Cette « séduction de l'énigme » semble bien au centre de la question du silence de l'enfant posée à l'enseignant dans la classe et met en évidence ce qui s'exprime dans les interstices du discours, à savoir l'inconscient de l'enseignant. A travers le silence de l'enfant, l'enseignant est questionné dans sa capacité à répondre à l'énigme que lui renvoie le symptôme de l'enfant, référée à ses propres questionnements. Il est certain que des dispositifs d'élaboration des pratiques professionnelles inspirés des groupes Balint, permettent d'envisager la fonction enseignante avec plus de souplesse ; comme le souligne Claudine Blanchard-Laville (1996), ces dispositifs offrent l'occasion de modifier le rapport au savoir de l'enseignant par le fait qu'ils favorisent la mise à jour de mécanismes de défenses à l'œuvre en situation scolaire. Encore une fois, ces mécanismes repérés n'empêchent pas qu'ils puissent continuer d'agir, mais l'enseignant peut envisager la possibilité d'y renoncer au profit d'autres relations ou stratégies pédagogiques. La question du silence de l'enfant à l'école nous interroge notamment sur la capacité de l'enseignant à parcourir son propre cheminement intérieur de séparation du connu pour aller vers l'inconnu. Daniel Sibony (1995) précise qu'apprendre, c'est être face à quelque chose, « donc être quelque part pour faire face à d'autres parts de soi-même et d'ailleurs. Beaucoup ne peuvent apprendre parce qu'ils ne sont nulle part ». C'est de cette autre part, il me semble que l'enseignant doit aller chercher l'enfant qui ne parle pas, l'enfant qui résonne en lui, comme être encore non-parlant ; c'est de nulle part, d'une Babel mythique et illusoire qu'il

nous faut ramener ces enfants à la parole, en les réinscrivant dans un désir de parole, où la loi partage et inter-dit.

#### BIBLIOGRAPHIE

- ABRAHAM (A.), *Le monde intérieur des enseignants*, Issy-Les-Moulineaux, Érès-Eap, 1982.
- AGAMBEN (G.), *Enfance et histoire*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 2000.
- AMATI-MELHER (J.), ARGENTIERI (S.) et CANESTRI (J.), *La Babel de l'inconscient : langue maternelle langues étrangères et psychanalyse*, Paris, PUF, 1994.
- ANZIEU (A.), « De la chair au verbe », in *Psychanalyse et Langage. Du corps au code*, dirigé par ANZIEU(D.), Paris, DUNOD, 1977.
- BARDIN (L.), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1989.
- BEN SLAMA (F.), « La question du contre-transfert dans la recherche », in *La démarche clinique en Sciences Humaines*, REVAULT d'ALLONNES (C.) et coll., Paris, DUNOD, 1999.
- BEILLEROT (J.), « Le rapport au savoir : une notion en formation », in *Savoir et rapport au savoir*, BEILLEROT (J.), et all., Paris, Ed. Universitaires, 1989.
- BLANCHARD-LAVILLE (C.), « Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre », in *Pour une clinique du rapport au savoir*, sous la direction de BEILLEROT (J.), BLANCHARD-LAVILLE (C.), MOSCONI (N.), Paris, L'Harmattan, 1996.
- BLANCHARD-LAVILLE (C.), « La construction de l'espace psychique dans la classe », in *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : « l'écriture des grands nombres »*, sous la direction de BLANCHARD-LAVILLE (C.), Paris, L'Harmattan, 1997.
- BLANCHARD-LAVILLE (C.), « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques », in *Revue Française de Pédagogie*, n°127, avril, mai, juin, 1999.
- BLANCHARD-LAVILLE (C.), *les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF, 2001.
- BLANCHET (A.), « L'entretien : la co-construction du sens », in *La démarche clinique en sciences humaines*, REVAULT d'ALLONNES (C.), Paris, DUNOD, 1999.
- BOTELLA (S.), « La figurabilité psychique », in *Penser les limites. Écrits en l'honneur d'André Green*, Paris, Delachaux et Niestlé, 2001.
- DEVEREUX (G.), *De l'angoisse à la méthode dans les Sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 1980.
- DOLTO (F.), *L'image inconsciente du corps*, Paris, Éditions du Seuil, 1984.
- DOLZ (J.) et SCHNEUWLY (B.), *Pour un enseignement de l'oral à l'école. Initiation aux genres formels*, Paris, ESF, 1998.
- DOUVILLE (O.), *Sur des moments de mutisme persistant chez des enfants de migrants*, in La lettre du GRAPE, n°35, Langages d'enfance, paroles d'enfant, ERES, mars 1999.
- GADEAU (L.), La lutte contre la dépendance psychique dans la relation de l'élève au maître, in *Education permanente*, n°125.
- GADET (F.) et LUREAU (S.), « Normes et pratiques de l'oral », AFEF, *Revue de l'association française des enseignants du français*, n°110, mars 1993.
- HAGEGE (C.), *Pour un apprentissage précoce des langues vivantes*, Intervention Paris, 2001.
- HASSOUN (J.), *L'exil de la langue. Fragments de la langue maternelle*, Point hors Ligne, 1993.
- HESS (R.), *La relation pédagogique*, Paris, Armand COLIN, 1994.
- IMBERT (F.), *Pour une praxis pédagogique*, Paris, coll.PI, ed.Matrice, 1985.
- KLEIN (M.), « Se sentir seul », in *Envie et gratitude et autres essais*, Paris, Gallimard, 1968.
- LAPLANCHE (J.), « De la théorie de la séduction restreinte à la théorie de la séduction généralisée », in *Études Freudiennes*, 1986.
- REVAULT d'ALLONNES (C.) et coll., *La démarche clinique en Sciences Humaines*, Paris, DUNOD, 1999.
- SECHAUD (E.), *Psychologie clinique, approche psychanalytique*, Paris, DUNOD, 1999.



SIBONY (D.), *Événements II*, Paris, LE SEUIL, 1995.