

L'analyse clinique d'un entretien de recherche. Comment l'analyse de structures énonciatives rend compte de certaines modalités à l'œuvre en situation d'enseignement

*The analysis of a clinical research: how is the analysis of structures enunciation
reflects certain conditions at work in teaching situation?*

Chantal Costantini



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7109>

DOI : 10.4000/ree.7109

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Chantal Costantini, « L'analyse clinique d'un entretien de recherche. Comment l'analyse de structures énonciatives rend compte de certaines modalités à l'œuvre en situation d'enseignement », *Recherches en éducation* [En ligne], 22 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 08 janvier 2026. URL : <http://journals.openedition.org/ree/7109> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7109>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

L'analyse clinique d'un entretien de recherche. Comment l'analyse de structures énonciatives rend compte de certaines modalités à l'œuvre en situation d'enseignement

Chantal Costantini¹

Résumé

L'analyse de l'entretien que je présente rend compte des formes singulières d'organisation psychique d'une enseignante, dans toute leur complexité. En référence à la théorie de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 1980), j'ai exploré les traces de la subjectivité de l'énonciateur à travers mes propres élaborations contre-transférentielles (Devereux, 1967). J'ai pu ainsi inférer que, parfois, pensant favoriser l'accès au langage, l'analyse du discours de l'enseignante m'a amenée à penser que, tout en étant persuadée d'œuvrer dans le sens de la facilitation, certaines conduites à l'œuvre pouvaient mener à des replis chez certains de ses élèves. Ce que je tente de montrer à travers ma compréhension de l'entretien avec Marie, est que les structures singulières de son discours me renseignent de manière plus précise qu'on ne pourrait le penser sur les modalités qu'elle met en place en situation pédagogique.

En quoi l'analyse clinique à orientation psychanalytique d'un entretien de recherche mené auprès d'enseignants peut-elle rendre compte d'une pratique professionnelle ? Comment le chercheur met-il au jour, à travers le contenu manifeste d'un discours, des éléments d'un contenu latent pour en inférer du sens ? Dans le cadre d'une recherche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville & al., 2005), j'ai mené plusieurs entretiens non directifs auprès d'enseignantes d'école maternelle pour comprendre comment elles entendaient le silence de l'enfant à l'école (Costantini, 2008, 2010, 2011). Cette perspective de recherche postule la reconnaissance de phénomènes inconscients à l'œuvre en situation d'enseignement, au sens où les informations traitées dévoilent, à travers le contenu manifeste, des contenus cachés.

La démarche clinique de recherche en sciences de l'éducation s'appuie ici sur des concepts issus de la psychanalyse pour proposer une visibilité compréhensive d'un discours recueilli à la suite d'une demande formulée par le chercheur. Dans le champ de l'éducation où la relation pédagogique se fonde sur les relations humaines, les conduites et les discours peuvent révéler des processus inconscients à l'œuvre en situation pédagogique agissant à l'insu même des protagonistes, et dont les effets ne sont lisibles ni pour les sujets ni pour un observateur profane. L'appréhension de ces données se réalise alors à travers l'outil particulier que constitue le psychisme du chercheur, qui met à l'épreuve son propre rapport à l'objet de recherche face au matériau collecté. Comme le précise Catherine Yelnik dans son article *L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation* (2005), le caractère clinique de ce type de recherche porte avant tout sur un vécu, sur des points de vue subjectifs, sur des ressentis et non sur des faits objectivés. À ce titre, la parole est un moyen d'expression pertinent pour un sujet afin de rendre compte de son expérience, en supposant que la réalité symbolique de l'échange est plus opérante que la réalité physique (Anzieu, 1985). De ce fait, la parole, en tant que lieu où s'actualisent les conflits psychiques du sujet, permet au chercheur de mettre au travail ses propres mécanismes psychiques à l'œuvre, tels que les mécanismes de défense, les phénomènes identificatoires ou contre-identificatoires, les censures par le fait de son implication identifiée dans sa recherche. « *L'inconscient produit partout et toujours des effets contre lesquels les hommes ne cessent de se défendre, ou qu'ils interprètent faussement, ou encore qu'ils cherchent à manipuler par des voies obscures pour un profit supposé* » (Anzieu, 1999). La particularité de la conduite d'entretiens non directifs réside dans le fait de ne proposer à la

¹ Chercheure invitée, Laboratoire Clinique du Rapport au Savoir (CREF), Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

personne interviewée qu'une seule consigne suffisamment ouverte pour laisser le discours se déployer et comportant, en creux, la problématique de l'objet de recherche. Lors de la prise de contact avec les personnes qui acceptent l'entretien, il est bien spécifié que l'anonymat est totalement respecté et que l'analyse du matériau recueilli par enregistrement n'est utilisée qu'à des fins de recherche. De même que la règle de confidentialité fonde le cadre de l'entretien, le chercheur porte aux propos exprimés « une attention flottante », en empathie avec la personne interrogée, suscitant « une libre association des idées » (Laplanche & Pontalis, 2007) ; ces modalités empruntent au cadre de la cure analytique, sans toutefois s'y confondre, les spécificités d'écoute et de conduite d'entretien. Ainsi, la consigne proposée pour ma recherche était la 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 ». À travers ce détour, j'ai cherché à approcher les mises en œuvre des enseignants pour aider certains de leurs élèves à entrer dans la langue de l'école, et au-delà, de tenter de cerner le rapport que ces enseignants entretiennent avec le savoir-langage.

L'analyse de l'entretien que je présente rend compte des formes singulières d'organisation psychique d'une enseignante, dans toute leur complexité. En référence à la théorie de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 1980), j'ai ainsi exploré les traces de la subjectivité de l'énonciateur à travers mes propres élaborations contre-transférentielles (Devereux, 1967). Dans la théorie freudienne, le contre-transfert est considéré comme un processus secondaire issu des conflits psychiques de l'analyste face aux réactions de l'analysé et constituerait, à ce titre, une sorte de parasitage dans la relation analytique qu'il faudrait neutraliser. Devereux se démarque de cette conception en soulignant que l'analyse du contre-transfert du chercheur représente une donnée unique permettant l'accès aux phénomènes inconscients, exigeant ainsi de renoncer au caractère d'invisibilité du chercheur dans sa recherche (Costantini, 2009).

Dans le cadre de ma recherche, j'ai choisi de rendre visible ce travail d'élaboration du contre-transfert comme « fil méthodologique majeur » (Blanchard-Laville & *al.*, 2005) pour fonder mes mises en sens. Ces élaborations consistent en l'analyse de mon rapport au silence et au langage en prenant appui sur mon soi-élève, puis sur mon soi-enseignant (Blanchard-Laville, 2001), instances réactualisées face à la retranscription des propos énoncés. Au regard de mon passé d'élève silencieuse à l'école, puis durant mes années d'enseignante confrontée au silence de certains enfants (Costantini, 2008), j'ai formulé l'hypothèse selon laquelle, parfois, pensant favoriser l'accès au langage, l'analyse du discours de l'enseignante me laissait penser que tout en étant peut-être persuadée d'œuvrer dans le sens de la facilitation, certaines de ses conduites à l'œuvre pouvaient mener à une mise en retrait de la parole chez certains de ses élèves. Ce que je tente de montrer à travers ma compréhension de l'entretien avec Marie, est que les modalités singulières de son discours me renseignent de manière plus précise qu'on ne pourrait l'imaginer sur les modalités qu'elle installe en situation pédagogique et sur les effets produits sur certains élèves.

1. Présentation de l'entretien avec Marie

À mesure que je lisais la retranscription de l'entretien avec Marie, j'étais frappée par la profusion d'adverbes qui ponctuaient son discours et en particulier par la fréquence des adverbes se terminant par le suffixe *-ment*. Au cours des trois premières minutes de l'entretien qui reflètent du reste avec plus ou moins d'intensité l'ensemble du discours, j'ai relevé les adverbes suivants : *pas systématiquement, pas systématiquement, enfin, vraiment, enfin, enfin, un peu, particulièrement, justement, absolument pas, complètement, enfin, là, parfois, systématiquement pas, absolument pas, très, généralement, plus, beaucoup, souvent, vraiment, assez, absolument pas, généralement, enfin, souvent, absolument, absolument pas*. L'utilisation surabondante des adverbes par Marie m'incitait à y trouver du sens : ne cacherait-elle pas ce qui ne peut pas se dire, ne veut pas se dire ou hésite à se dire ?

Par ailleurs, certaines structures énonciatives employées par Marie m'ont semblé entrer en résonance avec ce recours aux adverbes ; après avoir analysé quelques passages dans lesquels ces structures apparaissent, j'ai cru pouvoir saisir un peu plus comment Marie « se pose » (Authier-Revuz, 2004) par rapport au langage. La répétition de certains mots ou formules que Marie prend plaisir à prononcer à différents moments de l'entretien m'a incitée à comprendre leur portée. Ainsi, dans un passage au cours duquel elle prononce plusieurs fois les paroles d'une chanson, elle évoque un souvenir d'enfance : petite, elle entendait régulièrement à la radio une publicité pour un sirop qui « *calme l'asthme et le domine* » dont le sens lui parut longtemps énigmatique. Elle associe ce mystère de la magie des mots avec celui contenu dans la phrase « *qui n'ont ni poutres ni chevrons* » appartenant à la chanson française Cadet Rousselle qu'elle enseigne à ses élèves. Marie semble amusée par le fait de trouver une similitude entre ces deux phrases, moins au niveau des sonorités qu'au niveau du mystère qui se dégage de ces mots, ainsi qu'elle l'exprime : « *alors ça me fait penser poutres et chevrons/ enfin/ moi c'est pareil/ calme l'asthme et le domine/ qui n'ont ni poutres ni chevrons/ c'est des mots quoi/ je trouve que c'est marrant quoi/ la langue/ c'est à creuser/ c'est extraordinaire/ alors bon/ je faisais l'association avec ni poutres ni chevrons/* ». Ce premier repérage m'a incitée à penser que la rhétorique propre à Marie renseigne peut-être sur sa manière « d'entendre » le silence de certains de ses élèves. Aussi, après la présentation des thèmes que Marie a associés à ma consigne, j'explorerai les pistes d'analyse concernant l'emploi fréquent des adverbes, la singularité de certaines structures énonciatives et la répétition de mots ou formules. À la suite de ce travail, j'étudierai de manière plus approfondie les thèmes qui ressortent de l'entretien en essayant de les relier avec mes premières intuitions concernant le rapport que Marie entretient avec le langage.

Marie rapporte très vite le cas d'une petite fille, Simone, qui ne parle pas, une exception dans sa classe qui compte de nombreux « *moulins à paroles* » ; car Marie qui est proche de la retraite est plutôt étonnée de la facilité avec laquelle les élèves s'expriment aujourd'hui par rapport à ce qu'elle avait constaté au début de sa carrière. Par ailleurs, Marie dit aimer travailler sur la langue ; elle lit beaucoup de poésies à ses élèves, propose des jeux de langage autour des comptines, raconte de nombreuses histoires. Marie évoque ensuite le cas d'un élève handicapé inscrit dans sa classe l'année précédente, avec lequel elle n'a pas réussi à établir de communication ; elle considère que cette expérience fut un échec, car n'ayant rien apporté selon elle, ni à l'enfant ni aux autres élèves : elle ne nomme pas cet élève durant l'entretien.

Enfin, Marie aborde des éléments de son propre rapport au métier, en insistant sur un fonctionnement qui lui est personnel et qui consiste à se passer de l'aide et de la présence d'une ASEM (agent spécialisé des écoles maternelles) dans sa classe, car ces personnes, bien que dévouées, auraient tendance à exécuter les tâches à la place des élèves et ne favoriseraient pas leur autonomie. Marie propose ainsi, à l'intérieur d'un cadre très construit qu'elle gère et maîtrise avec aisance, un certain nombre d'activités pour intéresser et familiariser ses élèves avec la « *belle* » langue, à laquelle elle accorde une grande valeur ; cette langue qu'elle considère comme « *une plus belle langue* » appartient en réalité à la culture de l'écrit : la langue de la poésie, des histoires, des contes. Aussi, je me suis posé la question de savoir, en repensant à l'élève handicapé qui reste un cas extrême pour elle, si Marie se sentait suffisamment partie prenante dans une relation pédagogique dont elle sait qu'elle ne peut pas obtenir de brillants résultats au niveau « scolaire ». Marie met en place en effet pour ses élèves des stratégies qui leur permettent de développer leur autonomie, mais face à des enfants déjà autonomes ou très prêts de l'être. Comme elle le rapporte à propos des activités culturelles : « *y en a qui connaissaient déjà/ ils savaient/ ils savent tout ça/* ». Du coup, je me suis demandé si, devant des élèves en difficulté, des élèves peu disposés à apprendre ou refusant d'apprendre, Marie était prête elle-même à déployer des stratégies efficaces pour les aider à entrer dans le langage, car ainsi qu'elle le rappelait à propos de l'élève handicapé, elle se sentait « *complètement démunie* ».

2. L'emploi fréquent des adverbes en –ment dans le discours de Marie

D'un point de vue grammatical, l'*adverbe* est un mot joint au verbe, qui par sa nature est au service du mot auquel il se rapporte. De ce fait, il apparaît dans un ordre subalterne car il occupe une position mineure par rapport à celle que détient le mot qu'il modifie. Je me souviens que durant ma propre scolarité, on m'enseignait que l'emploi des adverbes dans la rédaction d'un texte devait être mesuré, leur utilisation abusive pouvant témoigner d'une certaine pauvreté de vocabulaire ; mais alors, leur emploi immodéré dans le discours ne viendrait-il pas recouvrir comme un manque de mots ? Ne cacherait-il pas ce qui ne peut pas se dire, ne veut pas se dire ou hésite à se dire ? L'emploi fréquent de tous ces termes m'a renvoyée à l'idée d'un système de pensée établi de manière définitive, presque dogmatique. J'ai ressenti en effet dans le discours de Marie comme une adhésion en une croyance absolue. L'intensité et la force contenues dans les adverbes employés m'enfermaient pour ainsi dire dans une pensée que je percevais comme clôturée.

En regardant de plus près la place occupée par ces adverbes dans les énoncés, je me suis aperçue qu'ils atténuaient, voire même dans certains cas annulaient le sens, soit des verbes soit d'autres adverbes, comme si paradoxalement la force contenue dans ces adverbes devait être dans le même temps désavouée. Dans cet énoncé : « *je n'insiste absolument pas* », la notion d'absolu qui est un terme fort, est immédiatement abolie pour ainsi dire par l'emploi de la négation « *n'... pas* ». Or, l'emploi de l'adverbe associé à la négation implique l'idée d'une façon de penser tout de suite niée. Il y aurait en quelque sorte inadéquation entre la pensée et le mot qui permet de l'exprimer ; c'est comme si l'adverbe venait dire autrement ce que le mot ne parvenait pas à désigner. Ou bien l'adverbe permettrait d'affaiblir un dire exprimé trop vite, ou trop fortement sans toutefois y renoncer. Ces non-coïncidences du dire (Authier-Revuz, 2004), permettant au dire de revenir sur ses mots « via d'autres mots », rendent compte de la place particulière que ce dire occupe dans l'économie énonciative. Que laissent supposer ces exemples au niveau psychique pour Marie ? Incitent-ils à penser que Marie serait tentée de s'avancer dans un propos pour le récuser immédiatement après, témoignant par là du contrôle qu'elle aurait sur « son dire » ?

3. Les structures énonciatives dans le discours de Marie : Insertions et retours sur le dire

Un second élément m'a interpellée que je n'ai pas réussi à cerner de prime abord mais que je pressentais à la lecture de la retranscription du discours de Marie. J'ai relevé une modalité assez particulière d'une pensée à l'œuvre ; en me penchant sur certains passages avec plus d'attention, j'ai pu constater que « le dire en train de se dire » (Authier-Revuz, 2004) répondait à une structure qui se répétait à plusieurs endroits. J'ai voulu comprendre plus précisément ce qui produisait cette impression en tentant de repérer quelques indices ; c'est ainsi que j'ai remarqué comment Marie engageait une réflexion qui la conduisait à emboîter un énoncé à l'intérieur d'un autre, avant qu'elle ne reprenne son idée de départ et ainsi de manière récurrente. Je vais, à partir d'un exemple m'efforcer d'isoler la structure de cette modalité de son discours qui me semble apporter un autre élément de compréhension pour cerner le rapport que Marie entretient avec le langage.

Dès le début de l'entretien, Marie expose une première stratégie qu'elle met en œuvre dans sa classe, le travail en petits groupes, pour expliquer comment elle fait avec des enfants qui ne parlent pas ; assez vite, elle fait référence à une expérience récente au cours de laquelle elle évoque le cas d'une petite fille de sa classe : « *ah alors avec des enfants qui ne parlent pas/ je prends en petits groupes/ heu pas systématiquement hein/ pas systématiquement/ mais enfin bon/ vraiment/ un enfant qui ne parle pas/ dans un premier temps/ en début d'année/ un enfant*

qui ne parle pas/ je le laisse/ je/ je/ je ne m'en occupe pas/ enfin je/ je m'en occupe pas/ je ne l'oblige pas à parler/ je le laisse tranquille/ ».

Je constate que les propositions s'enchaînent les unes dans les autres ; cette modalité révèle aussi comment Marie énonce un propos qu'elle atténue d'abord, pour le reprendre ensuite afin de se l'approprier. En affinant un peu plus l'analyse de cet exemple, je remarque que dans la phrase « *je prends en petits groupes* », Marie expose de façon affirmative une stratégie pédagogique qu'elle nuance immédiatement en ajoutant : « *heu pas systématiquement hein/ pas systématiquement/* » ; Marie atténue ensuite son discours en disant : « *mais enfin bon/ vraiment/* », puis récupère en quelque sorte son idée en reprenant : « *un enfant qui ne parle pas* », idée qu'elle précise en la complétant par : « *dans un premier temps en début d'année* », avant de clore sur l'énoncé suivant : « *un enfant qui parle pas/ je le laisse* ». Si j'interromps ce passage sur cette dernière phrase, on reste un peu surpris par ce que cette idée laisse supposer ; mais Marie poursuit sur le même mode : « *je/ je/ je ne m'en occupe pas* », proposition qu'elle infirme en insérant un adverbe qui ici, exprime le doute : « *enfin* » ; sa pensée s'ajuste en poursuivant ainsi : « *je/ je m'en occupe pas/ je ne l'oblige pas à parler/ je le laisse tranquille* ». Les phrases ou groupes de mots que Marie intercale dans son discours peuvent être identifiés comme des insertions venant interrompre le cours normal du discours, mais je note en plus l'apparition d'autres mots qui agissent comme des commentaires du discours, comme une sorte de confrontation entre ce que dit Marie et ce qu'elle voudrait dire ou ne pas dire. J'ai remarqué cependant que cette modalité apparue au début du discours énoncé par Marie se manifestait tout au long de l'entretien, me laissant supposer qu'il s'agit d'une modalité singulière de l'expression de la pensée de Marie.

En effectuant le travail de découpage des différentes propositions, je constate les mêmes structures d'enchaînement accompagnées de « boucles réflexives » dans lesquelles l'énonciatrice revient sur son discours par un dire autonymique, sorte de dialogue avec elle-même, d'*auto-dialogisme*. D'une certaine manière, ces « boucles réflexives » semblent opacifier un dire en train de se dire. Certains mots ou énoncés employés par Marie agissent comme ces sortes de commentaires qui altèrent le discours, au sens d'altérité, témoignant du surgissement « d'un dire éprouvé comme affecté par "de l'autre" [...] » (Authier-Revuz, 2004). La manière de revenir sur un énoncé par des propositions telles que « *j'ai envie de dire* » ou « *je veux dire* » témoignerait d'une volonté chez Marie de réunifier un dire qui contient en lui-même l'écart entre ce qui se dit et ce qui voudrait se dire, dans une sorte de « surplomb imaginaire ».

Marie affirme alors : « *je trouvais que les enfants parlaient moins/ heu/* », en ajoutant : « *j'ai envie de dire* », « boucle réflexive » qui lui permet de revenir sur le premier énoncé : « *je trouvais que les enfants parlaient moins* », en amorçant tout en l'atténuant l'énoncé suivant : « *réfléchissaient plus à la façon dont ils allaient parler* ». Marie achève de développer son idée par cette proposition : « *et quand ils parlaient/ c'était mieux/ bon voilà/ ou ils ne réfléchissaient pas/* ». Marie renforce ensuite son idée de départ en disant : « *mais quand ils abordaient vraiment le langage/ c'était mieux/ mieux fait/ mieux dit/ de/ des petites phrases mieux//* », idée immédiatement nuancée par le commentaire suivant : « *enfin plus construites* ». « La boucle réflexive » : « *je veux dire* », se rapporte à « *enfin plus construites* », qui conduit Marie à préciser : « *mieux construites plus vite/* ». Il m'apparaît que Marie atteste, à l'intérieur de son dire en train de se dire, de son hésitation à dire, de sa retenue à dire, mais comme une façon de ne pas renoncer. Les structures énonciatives propres à Marie rendent compte de l'inadéquation, de la non-coïncidence du dire comme peut en attester le recours excessif aux adverbes par exemple, souvent immédiatement annulés par l'emploi d'une négation. Aussi, je me suis demandé si la singularité de cette rhétorique ne venait pas nous renseigner sur le rapport que Marie imagine entretenir avec ses élèves ; peut-on inférer à la suite de ces élaborations que Marie pense maîtriser la relation pédagogique de la même manière qu'elle se figure contrôler son dire ? Les élèves qui n'entrent pas dans son dispositif seraient-ils comme ses incursions dans le dire, tels des « non-coïncidences » qui témoigneraient de l'inadéquation entre l'élève fantasmé et l'élève réel ?

4. La magie des mots ou l'énigme de la langue

Marie évoque deux artistes dont elle a présenté les œuvres à ses élèves : à ce sujet, elle prononce six fois le nom *Arcimboldo* et sept fois celui de *Brancusi*, pour expliquer le plaisir éprouvé par ses élèves lorsqu'ils prononçaient ses mots difficiles. Je me suis alors demandé si le plaisir de prononcer ces noms n'était pas d'abord le sien d'une part, et d'autre part, cela me faisait penser à ces enfants qui se bercent avec certains mots ou certaines sonorités, comme si ce n'était pas le sens qui importait mais l'effet provoqué, comme si le mot était traité comme un objet avec lequel on s'amuse. J'ai perçu en effet que ce plaisir qu'elle éprouvait à prononcer ces noms d'artistes, lui procurait peut-être à la fois le sentiment de pénétrer dans la communauté « des grands », tout en préservant la part infantile en elle. Une idée m'a traversée à l'écoute de la répétition de ces noms, me souvenant du proverbe : « il faut tourner sept fois sa langue dans sa bouche avant de parler ». Cette mise en garde concerne-t-elle Marie ? Il m'a semblé que le fait de répéter autant de fois ces noms pouvait correspondre, d'une certaine manière, à taire autre chose ; comme lorsque l'on tourne sept fois sa langue dans sa bouche pour éviter de dire une sottise, la répétition de ces mots ne remplirait-elle pas cette fonction de taire un dire qui n'oserait s'exprimer ? La répétition dans ce cas ne viendrait-elle pas empêcher une parole de s'infiltrer, de s'immiscer dans le discours ? La répétition dévoilerait-elle le plaisir de cacher ce qu'elle recèle ?

Marie évoque par la suite la mise en place d'une chorale au sein de l'école afin de familiariser les enfants avec les chansons du patrimoine de la langue française, telles que *La Mère Michel*, *Cadet Rousselle*. Marie va s'attarder sur cette dernière chanson en relevant la formule suivante : « Cadet Rousselle a trois maisons, qui n'ont *ni poutres ni chevrons* ». Elle explique qu'à aucun moment, les enfants de sa classe n'ont cherché à en comprendre le sens qu'elle leur livrera par ailleurs. À la suite de ce passage au cours duquel Marie reprend plusieurs fois la formule « *qui n'ont ni poutres ni chevrons* », elle pense à une idée en hésitant à l'exprimer, puis elle dit : « *alors ça/ c'est autre// ça me fait// bon/ après on arrêtera/* ». Après deux relances de ma part, elle me confie un souvenir d'enfance dans lequel elle évoque une phrase énigmatique entendue à la « TSF » : « *ça me fait penser à moi/ quand j'étais une petite fille/ [...] il y avait/ [grand éclat de rire de sa part] une publicité/ c'était// j'écoutais la TSF radio avant/ c'était// le sirop/ heu// un sirop/ je crois que c'était// bon bref/ un sirop/ calme l'asthme/ enfin maintenant/ je le dis très bien/ calme l'asthme et le domine/ bon et moi dans ma tête/ l'asthme/ je savais ce que c'était/ parce que mon père avait des crises d'asthme/ mais le domine/ c'était une maladie/ calme l'asthme et le domine/ et je ne sais pas pourquoi/ peut-être que je pensais que c'était une maladie honteuse/ je ne sais pas/ je rigole en disant ça/ je sais pas pourquoi/ jamais ne m'est venue à l'idée de dire à ma mère/ à laquelle je parlais bien/ qu'est-ce que c'est maman/ le domine/ et je suis restée très longtemps/ petite fille/ avec l'idée/ alors ça me fait penser /poutres et chevrons/ enfin moi/ c'est pareil/calme l'asthme et le domine/ qui n'ont ni poutres ni chevrons/ c'est des mots quoi/ je trouve que c'est marrant quoi/ la langue/ c'est à creuser/ c'est extraordinaire/ alors bon/ je faisais l'association avec ni poutres ni chevrons/* ».

Marie connaissait le terme « asthme » puisque son père en était affecté, elle savait donc qu'il s'agissait d'une maladie ; mais en ce qui concerne la proposition « *et le domine* », elle dit avoir pensé à la définition d'une « maladie honteuse ». L'asthme étant une maladie, « *le domine* » devait en être une autre ; mais elle-même semble s'interroger : pourquoi « honteuse » ? Cette phrase répétée avec jubilation sans vraiment comprendre le sens mais à laquelle Marie lui en avait tout de même attribué un, renvoie à ce que Sophie de Mijolla-Mellor (2002) appelle les « mots magiques ». Ces mots prononcés par les enfants répondent à leur désir de savoir, évoquant à la fois le rapport sexuel et l'origine des enfants, deux séries de représentations que distingue Sophie De Mijolla-Mellor à propos de la scène primitive. Cette auteure part en effet de l'hypothèse de cette scène primitive pour montrer que les mots mystérieux que l'enfant perçoit sont prélevés « dans un discours parental qui ne lui est pas adressé et où il est question de sexe et de mort [...] » (*ibid.*) C'est du reste ainsi que j'ai été amenée à interpréter la phrase qui a marqué Marie encore enfant, dans laquelle elle reconnaissait quelque chose de familier pour elle, l'asthme, la maladie dont souffrait son père, et « le domine », cette « maladie » étrange,

étrangère à elle-même, dont le sens lui échappait (sans doute celui de la mort) et à l'égard de laquelle elle n'avait pas osé interroger sa mère (sans doute la sexualité à laquelle on peut attribuer « la honte »).

Marie répète sept fois la formule « *qui n'ont ni poutres ni chevrons* ». Serait-ce pour rendre familier quelque chose qui lui semble encore étranger ? Marie s'accorde elle-même à reconnaître l'énigme « de » la langue, l'énigme « dans » la langue. Pour Marie, en effet, c'est pareil : « *calme l'asthme et le domine* » tout comme la proposition « *qui n'ont ni poutres ni chevrons* », *c'est pareil* voudrait dire sans doute : issue de la même pensée originaire, cette pensée qui se forme dans les couches les plus archaïques de l'être ?

Ces élaborations m'incitent à penser que, pour Marie, les rapports qu'elle entretient avec le langage s'envisagent à la lumière de la question de l'énigme de l'origine. Le plaisir qu'elle éprouve à prononcer certains mots qui ont l'air de la propulser dans l'univers des « grands » ne préserverait-il pas la part infantile en elle ? La répétition d'une formule qu'elle associe à une phrase entendue dans son enfance rappelle les « mots magiques » liés aux premières interprétations enfantines à propos de la conception des enfants. Si d'autre part je reprends ce que j'ai cru saisir à travers l'emploi fréquent des adverbes en *-ment*, je suis amenée à supposer que non seulement le mystère de l'origine reste prégnant chez Marie, mais qu'en plus « ce mystère » agirait de manière conflictuelle et s'exprimerait à l'intérieur même de la langue. Aussi, comment ces éléments qui indiquent comment Marie se pose dans le langage s'agentent-ils pour comprendre comment elle peut « entendre » le silence de certains de ses élèves ?

5. Simone, la petite fille à l'écart

Dès la première minute de l'entretien, Marie évoque l'exemple de Simone à l'égard de laquelle elle a adopté une stratégie d'apprivoisement pour l'aider à parler en classe. Marie sait que Simone parle à la maison, elle l'entend relater tous les événements de la journée à la personne qui vient la chercher à l'école, comme elle le rapporte : « *mais elle parle parfaitement hein/ c'est-à-dire que dès/ dès qu'elle avait franchi le seuil de la porte/ même en début d'année/ elle racontait à ses parents/ je l'entendais/ c'est une jeune femme qui vient la chercher/ et heu/ elle lui racontait tout ce qu'elle avait fait/ donc c'était vraiment une attitude dans la classe/ une attitude qu'elle prenait dans la classe/ et qu'elle continue à prendre je vous dis/* ». Mais, à elle, Marie, enseignante, Simone ne parle pas. Marie déploie envers Simone des techniques lui permettant à la fois de rester en contact avec elle, de la solliciter régulièrement, tout en respectant son rythme d'adaptation à ce nouvel environnement que représentent l'école, la classe, les autres élèves.

Mais Marie estime que Simone serait tout à fait consciente du petit « jeu » dans lequel elle s'est installée : « *c'est presque un jeu après/ elle ne parlait pas/ donc elle se sent commencer à parler/ et je vous dis/ elle sourit et elle se tait/ comme si// comme un jeu/* ». Ce « jeu » auquel s'adonne Simone consiste à refuser de parler alors qu'elle sait que l'enseignante attend d'elle qu'elle parle. Marie interprète les sourires de Simone dans ces moments où elle la sollicite au niveau du langage comme un acte volontaire qui exprimerait sa résistance. Dans ces moments-là, c'est comme si elle ressentait que ce n'était plus elle, l'enseignante mais Simone qui menait « le jeu », ainsi que Marie le souligne : « *elle sait très bien que elle peut me dire oui/ qu'elle peut me dire non/ elle le dira pas/ exprès* ». Marie semble attribuer à cette petite fille des intentions quasi persécutrices.

Plus loin, Marie décrit la manœuvre par laquelle elle a invité Simone à se joindre aux autres élèves de la classe, tentative qui m'a rappelé celle utilisée par le loup du Petit Chaperon rouge (un peu avant le passage que je vais retranscrire, Marie dit d'ailleurs qu'il faut « *un peu louvoyé* » pour équilibrer avec certains enfants les moments de parole en grand groupe et les moments en petits groupes : c'est l'emploi de ce verbe par Marie qui m'a incitée à penser à ce conte). Marie rapporte qu'à partir du moment où elle a constaté que Simone était intéressée par les histoires racontées en classe mais qu'elle se tenait toujours à l'écart du groupe, elle a procédé par petits

essais d'apprivoisement afin de la convaincre d'entrer dans le groupe (je souligne les énoncés qui évoquent « la méthode » adoptée par le loup) : « *et puis heu un jour/ je lui dis/ ben Simone/ assieds-toi avec nous/ tu seras quand même plus à l'aise/ mais vraiment comme ça/ assieds-toi/ elle s'est assise/ et ça était terminé/ voilà/ alors elle s'assoit/ elle s'est assise loin au début/ et puis petit à petit/ je lui ai dit/ ben mets-toi un peu plus près/ tu verras mieux les images/ tu entendras mieux/ et elle s'est mise d'elle-même plus près/ quelquefois elle reste un peu plus loin/ et quand moi j'ai envie qu'elle soit plus près/ je fais ça un peu comme un test quoi/ pour voir si elle veut bien/ elle vient/ y a aucun problème/ donc elle est très apprivoisée cette petite fille/* ». La manœuvre employée par le loup du conte correspond à une stratégie de séduction pour attirer le petit Chaperon rouge à lui afin de le dévorer ; cette entreprise conduit à la mort. Le danger vient du séducteur, le loup. Aussi, si Marie parvient à « attirer » Simone dans l'espace didactique, la technique qu'elle adopte ne comporte-t-elle pas un danger pour Simone ? Marie rappelle qu'au début de l'année, Simone restait longtemps debout, loin du groupe, hors de l'espace didactique construit par Marie ; même si elle se tenait physiquement dans la classe, elle échappait au contrôle didactique de Marie, elle restait au bord, à l'extérieur. Elle était là, présente, mais à l'écart ; elle « résistait » à entrer dans l'espace organisé par Marie. Simone semble représenter une sorte d'énigme pour Marie, peut-être comme l'énigme à laquelle elle était confrontée, petite, face à la phrase : « *calme l'asthme et le domine* ». La relation qu'elle entretient avec Simone serait-elle de nature identificatoire ? Simone représenterait-elle la part infantile qui subsiste chez Marie ?

Cette attitude de la part de tels enfants comporte à mon sens une intention que Marie ressent comme persécutrice, un peu du même ordre que l'attitude développée par Simone qui ne répond pas « *exprès* ».

6. Sa conception du métier

Marie évoque, à la suite de toute une énumération concernant les nombreuses activités qu'elle met en œuvre pour faciliter le langage chez ses élèves, la mise en place d'un système d'entraide des élèves entre eux, parce que, dit-elle : « *ça facilite aussi ça/ la communication entre les enfants de beaucoup s'aider/ de s'aider entre eux/ malgré qu'ils soient tout petits/* ». Puis, elle précise qu'elle a pris le parti de se passer du service des « dames » dans sa classe « *parce qu'elles aident trop pour moi* ». Elle déclare ainsi : « *d'abord j'ai personne pour m'aider dans ma classe/ mais c'est un choix hein/[...] je ne veux pas qu'elles soient dans ma classe/ ah ça c'est spécial/ moi je ne veux pas/[...] non je ne veux pas parce qu'elles aident trop pour moi/ je ne veux pas qu'elles soient là/[...] bon/ mais elles peuvent aider une fois dans un atelier très compliqué/ où j'ai besoin d'un œil sans qu'elles touchent à rien/ j'explique bien/ et voilà/ parce qu'elles ont tendance à faire/ à prendre/ enfin/ pour moi// à trop faire/ alors que moi/ je veux que l'enfant fasse/* ». Selon Marie, la présence des dames, par l'aide trop insistante qu'elles apportent aux élèves nuit à leur autonomie et au développement de la communication des élèves entre eux ; Marie reconnaît que leur aide peut être efficace, mais uniquement sous son contrôle, et surtout « *sans qu'elles touchent à rien* ». Autrement dit, Marie tiendrait-elle à s'assurer de la maîtrise totale de sa pratique pédagogique ?

Marie est donc seule à gérer sa classe, c'est ainsi qu'elle a appris son métier, sans l'assistance de personne, pratique qu'elle continue d'appliquer, et qui lui permet de miser plus sur les compétences de ses élèves. Marie rajoute : « *même pour mettre des tabliers d'enfants/ ils ont des tabliers de peinture à mettre/ en début d'année c'est épouvantable/ parce qu'ils ne savent pas mettre leur tablier/ mais si on leur met tout le temps/ le tablier ils ne vont jamais apprendre à mettre leur tablier [...]/ je ne m'énerve pas/ j'essaie de ne pas m'énerver/ je ne m'énerve pas beaucoup/ intérieurement oui/ mais extérieurement non* ». Marie constate que ces principes lui « coûtent » tout de même. Je me suis alors demandé si ce que Marie s'obligeait à « tenir » comme position d'un côté pour préserver ses intentions pédagogiques, ne l'empêchait pas d'assouplir son attitude par ailleurs ; l'évocation du cas de l'élève handicapé peut apporter un éclairage à cette question.

7. L'élève handicapé

Marie évoque le cas d'un élève intégré dans sa classe l'année précédente avec lequel elle n'a pas réussi à établir de relation. Cette expérience éprouvante pour elle comme pour le groupe fut considérée par Marie comme un échec à l'égard duquel elle s'interroge encore aujourd'hui : quel fut l'intérêt d'une telle tentative ? La gravité des troubles que présentait cet enfant l'avait laissée complètement démunie ; elle qui sait déployer tant de ressources pédagogiques pour faciliter la communication chez ses élèves n'entrevoit rien de possible avec cet enfant, comme elle l'exprime : « *c'est un petit garçon mais dont je ne peux absolument pas définir les problèmes/ parce que personne n'a été capable de me le dire/ heu qui venait deux heures dans ma classe chaque matin/ et qui avait vraiment un gros handicap heu intellectuel/ hein vraiment très très grand/ et qui ne parlait pas/ pratiquement/ à part en poussant des cris/[...] ben j'ai été absolument incapable/ enfin on était complètement/ j'étais complètement démunie [...]* ». En relevant les propos concernant le cas de cet enfant ou ceux qui définissent sa propre attitude, je me suis aperçue qu'ils ne contenaient que des énoncés négatifs : *je ne peux absolument pas définir les problèmes, personne n'a été capable, qui ne parlait pas pratiquement, j'ai été absolument incapable, j'étais complètement démunie, et l'école était complètement démunie, il est absolument pas rentré lui dans le langage, mais qui ne rentrait absolument pas, moi ne me nommant jamais, n'a jamais pu me dire mon prénom, enfin bon pas du tout, n'arrivait pas du tout à s'adresser aux autres*. Cet exposé totalement négatif de la situation montre que Marie, qui le reconnaît d'ailleurs elle-même, se trouvait en effet fort dépourvue dans ses ressources psychiques qu'il lui aurait fallu déployer pour entrer en communication avec lui, pour établir un lien même minime ; Marie semble surtout déçue qu'il ne pût jamais prononcer son prénom, comme si elle n'avait pas existé pour lui : « *moi ne me nommant jamais/ n'a jamais pu me dire mon prénom* ». Marie apparaît comme atteinte dans sa personne, ce que je perçois à travers l'emploi des pronoms personnels ou adjectif possessif : « *moi, me, me, mon prénom* ». Marie ne nomme pas cet enfant lors de l'entretien : comme elle n'avait pas d'existence pour lui, il n'en a pas pour elle. N'ayant pas été reconnue par cet enfant, elle n'a pu le reconnaître, comme si le déni de l'un avait entraîné le déni de l'autre. Mais une interrogation demeure : Marie n'est pas seulement parvenue à entrer en relation avec cet enfant, a-t-elle seulement souhaité cette relation ? Aussi, je me suis posé la question de savoir ce qui avait pu empêcher Marie de parvenir à créer un lien ; est-ce que ces empêchements se situaient du côté de ses « qualités psychiques » ? Qu'est-ce que Marie n'était pas en mesure d'exercer face à cette expérience qui fut, semble-t-il, pour elle une épreuve ? À la lumière de ce que j'ai pu entrevoir à partir de l'analyse clinique du contenu des différents thèmes évoqués par Marie, il m'apparaissait au départ que Marie exerçait insuffisamment ses capacités d'ordre maternel afin d'être en mesure d'accueillir avec assez de souplesse les difficultés que pouvaient manifester certains de ses élèves, que ce soit Simone ou bien l'enfant handicapé. Mais j'ai été amenée à nuancer mes hypothèses car la complexité de l'acte d'enseigner est telle qu'on ne peut le réduire de la sorte. Comme le montre C. Blanchard-Laville (1997, 1999), la nécessité s'impose chez l'enseignant de développer pour lui-même à la fois des qualités psychiques d'ordre maternel et paternel, afin « d'assurer souplesse et consistance » à l'enveloppe psychique créée par lui pour contenir ses élèves et leur permettre d'accéder au savoir en toute sécurité ; or, j'ai été conduite à penser que pour Marie, la question ne se posait pas en termes d'équilibre entre ces deux fonctions ainsi qu'il m'apparaissait au départ, mais dans les termes suivants : qu'est-ce que Marie doit mettre de côté pour poursuivre ses intentions pédagogiques ? Autrement dit, je m'interroge non pas sur les qualités psychiques dont Marie serait dotée ou pas, mais sur quelle fonction Marie va devoir s'appuyer le plus pour faire avancer son projet didactique, et au détriment de quelle autre. Afin de maintenir une enveloppe suffisamment solide pour mettre en œuvre sa pédagogie de l'autonomie permettant à ses élèves d'apprendre, Marie ne peut supporter, semble-t-il, trop de souplesse dans son dispositif, ce qui impliquerait peut-être pour elle des négociations internes trop coûteuses pour son économie psychique. Maintenir cette enveloppe avec moins de fermeté nécessiterait pour elle de déployer ses qualités d'ordre maternel qui seraient comme des brèches dans la barrière qu'elle a édiflée autour de ses élèves ; non seulement pour qu'elle puisse leur

dire : « *tu ne sais pas mais tu vas apprendre* », mais afin également de soutenir cette position auprès des parents d'élèves envers lesquels il faut savoir aussi déployer certaines qualités suffisamment fermes pour gagner leur confiance.

Conclusion

L'entretien avec Marie m'a plongée au cœur de son rapport à la langue et au langage ; les adverbes employés fréquemment par elle, les structures énonciatives qui se reproduisent tout au long de l'entretien, la répétition de certains noms ou formules m'ont incitée à mener une sorte d'enquête linguistique. Je suis ainsi restée longtemps suspendue à l'énigme qu'elle a livrée en me demandant si la clé ne se trouvait pas à l'intérieur des mots mêmes de la phrase qui l'intriguait tant. Cette phrase qui vante les qualités d'un sirop qui « *calme l'asthme et le domine* » m'interrogeait depuis le début de l'analyse de l'entretien avec Marie sur sa manière d'organiser ses aménagements psychiques afin d'aider les enfants à entrer dans la langue. Aussi, il m'a semblé que les deux verbes qui la soutiennent pouvaient nous indiquer une piste. Ces deux verbes « *calme* » et « *domine* » louant les vertus curatives d'un sirop pourraient tout aussi bien s'appliquer à l'univers psychique de Marie en situation d'enseignement. On peut se laisser aller à entendre ces deux verbes comme des conseils, des recommandations à l'égard des pulsions qui pourraient se manifester ; face à ses manifestations, deux solutions s'avèrent possibles : « se calmer » et « se dominer ». Marie évoque d'ailleurs ces mouvements internes lorsqu'elle parle de sa manière de conduire ses élèves vers l'autonomie et l'apprentissage impliquant de sa part « *une certaine dose de patience et de self-contrôle* », comme elle l'exprime. Ne pourrait-on pas qualifier l'effort que Marie exerce sur elle-même de la même manière que les vertus produites par le sirop ? Marie, face à ses élèves se calme et se domine, car si intérieurement, elle s'énerve, extérieurement elle ne le montre pas, elle contrôle ses excès, ses pulsions, elle en vient à bout, comme le sirop qui non seulement atténue les effets de la maladie mais en triomphe. Aussi, je serai tentée de formuler l'hypothèse selon laquelle Marie serait soumise à ce fonctionnement qui consiste à « étouffer » le moindre excès interne qui s'exprimerait. Certains auteurs (Marty, 1958) ont mis en évidence un mode de relation d'objet spécifique pour les personnes allergiques considérant que la « *crise asthmatique [...] se déclenche lorsqu'un conflit entre deux objets également investis, mais conflictuels entre eux, se manifestera, un conflit oedipien par exemple. Le déchirement intérieur est évité par la survenue de la crise* ». J'ai retrouvé, dans ma propre compréhension des fonctionnements psychiques de Marie, des rapprochements avec les explications données aux causes des manifestations asthmatiques que j'ai pu inférer à partir du discours sur sa pratique. De même que Marie éviterait le « déchirement intérieur » en convoquant fréquemment les adverbes pour les annuler aussitôt énoncés, de même elle échapperait aux conflits manifestes en choisissant d'être seule dans sa classe. Cette idée me porte à penser que pour Marie, la petite fille à l'écart tout comme l'élève handicapé auraient été comme cette maladie, l'asthme, qu'elle n'aurait pu ni calmer ni dominer. C'est ainsi que l'analyse du discours me renseigne d'une certaine manière sur une possible lecture de certaines modalités à l'œuvre en situation pédagogique.

Bibliographie

ANZIEU D. (1985), *Le Moi Peau*, Paris, Dunod.

ANZIEU D. (1999), *Le groupe et l'inconscient, L'imaginaire groupal*, Paris, Dunod.

AUTHIER-REVUZ J. (2004), « Musiques méta-énonciatives : le dire pris à ses mots », *Marges linguistiques*, n°7, <http://www.marges-linguistiques.com>

BLANCHARD-LAVILLE C. (1997), « L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, volume 17, n°3, Grenoble, La Pensée sauvage, p.151-175.

- BLANCHARD-LAVILLE C. (1999), « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques », *Revue française de pédagogie*, n°127, p.9-22.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BLANCHARD-LAVILLE C., CHAUSSECOURTE P., HATCHUEL F., PECHBERTY B. (2005), « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », *Revue Française de Pédagogie*, n°151, p.111-162.
- COSTANTINI C. (2008), « Comment des enseignantes d'école maternelle "entendent" le silence de l'élève ? *Étude clinique : des questions du chercheur aux questions de recherche* », Thèse de doctorat sous la direction de Claudine BLANCHARD-LAVILLE, Université de Nanterre.
- COSTANTINI C. (2009), « Entendre le silence de l'élève », *La Lettre de l'Enfance et de l'Adolescence*, Revue du GRAPE (Groupe de Recherche et d'Action pour l'Enfance), n°75, Dossier : Dire, taire, mentir, p.53-58.
- COSTANTINI C. (2009), « Le chercheur, sujet-objet de sa recherche », *Cliopsy*, n°1, p.101-112.
- COSTANTINI C. (2011), « Entendre le silence de l'enfant à l'école maternelle », *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n°54, Dossier : Pédagogie et psychanalyse, p.135-146.
- DE MIJOLLA-MELLOR S. (2002), *Le besoin de savoir. Théories et mythes magico-sexuels dans l'enfance*, Paris, Dunod.
- DEVEREUX G. (1967, traduction française, 1980), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1980), *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- LAPLANCHE J. & PONTALIS J.-B. (2007), *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MARTY P. (1958), « La relation d'objet allergique », *Revue Française de Psychanalyse*, XXII, p.5-35.
- YELNIK C. (2005), « L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation », *Recherche et Formation* n°50, p.133-146.