



HAL
open science

Les causes psychiques de l'inhibition verbale des élèves

Cécile André

► **To cite this version:**

Cécile André. Les causes psychiques de l'inhibition verbale des élèves. Education. 2021. dumas-03891574

HAL Id: dumas-03891574

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03891574>

Submitted on 9 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1^{er} degré, Professeur des Écoles

Les causes psychiques de l'inhibition verbales des élèves

Présenté par

ANDRE Cécile

Sous la direction de :

MONTAGNE Yves-Félix

Grade :Maître de conférence

Année universitaire 2020-2021

Sommaire

I) Introduction.....	5
II) Implication personnelle.....	6
III) Présupposés.....	7
IV) Thème, objet et questions.....	7
V) Cadre théorique.....	8
V.1. La psychanalyse.....	8
V.2. La parole.....	9
V.2.a. Le concept de parole.....	9
V.2.b. La voix.....	10
V.2.c. La parole.....	13
V.2.d. Le mutisme sélectif.....	15
V.3. Les concepts psychanalytiques convoqués.....	18
V.3.a. L'inhibition.....	18
V.3.b. Le symptôme.....	19
V.3.c. La pulsion.....	20
V.3.d. La phobie.....	21
VI) Le cadre méthodologique	22
VI.1. La clinique	22
VI.2. L'entretien.....	23
VI.3. L'interprétation.....	25
VI.4. L'interprétation de dessins	25
VI.5. L'étude de cas.....	27
VI.5.a. Présentation du cas Émilie.....	28
VI.5.b. Le premier entretien	29
VI.5.c. Deuxième entretien : Émilie et sa maman	30
VI.5.d. Troisième entretien : Avec la maman	31
VI.5.e. Quatrième entretien : avec les parents et les enseignantes	32
VI.6. Discussion	33
VII) Perceptives professionnelles.....	37
VIII) Implication d'après coup.....	38
IX) Conclusion.....	39
X) Bibliographie	41
Annexe 1 : Émilie à la maison/ Émilie à l'école	44
Annexe 2 : Émilie avec sa maman / Émilie avec maîtresse Cécile	45
Annexe 3 : dessin Émilie avec son papa/ Émilie avec maîtresse Florine	46
Annexe 4 : dessin Émilie et ses copains/ Émilie et ses cousins	47
Annexe 5 : dessin Émilie et sa nounou	48
Annexe 6 : entretien avec Émilie.....	49
Annexe 6 : entretien Émilie avec sa maman	54
Annexe 8 : relevé de mots lors de l'entretien entre Émilie et sa maman	61
Annexe 9 à 13 : Dessin de l'entretien Émilie avec sa maman	63
Annexe 14 : Prise de note de l'entretien avec la maman	68
Annexe 15 : Entretien avec un autre élève.....	69

I) Introduction

L'importance de la parole est marquée dès l'entrée d'un enfant à l'école. En effet au cycle 1, il y a une évaluation du développement global de l'enfant et une attention particulière est portée au langage. Le programme du cycle 1 (BO n°31 du 30 juillet 2020) comporte un volet intitulé « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Ce domaine montre ainsi que le gouvernement fixe donc des objectifs à atteindre au niveau de la parole pour les élèves. L'école maternelle a pour but également de permettre aux élèves de se construire une place singulière au sein du groupe classe, cette construction se fait par le biais de différents cheminements (BO n°31 du 30 juillet 2020) : participer à la réalisation de projets communs, apprendre à coopérer. Ainsi, la collaboration entre pairs est donc au centre de l'enseignement en classe de maternelle, il est essentiel pour les élèves de communiquer entre eux pour mener à bien ces projets. Dans la majorité des cas, la communication se fera de manière verbale en utilisant la parole. Dans la suite de la scolarité, la parole demeure encore présente ; le socle commun de compétences, de connaissances et de culture qui doit être validé à la fin de la scolarité obligatoire, est composé d'un domaine nommé : « La langage pour penser et communiquer ». Ainsi, la parole se doit d'être présente dans les enseignements de tous niveaux confondus en commençant dès l'école maternelle.

Il est possible que certains élèves ne s'expriment pas en classe alors qu'en dehors de la classe ils parlent. Ce trouble se nomme le mutisme sélectif, il est caractérisé par une inhibition verbale volontaire. Face à cette situation, certains professeurs ne savent pas comment réagir pour aider l'élève à s'exprimer. Il est alors possible pour un enseignant qui se veut éthique et responsable (référence aux compétences des professeurs publiées dans le BO du 25 juillet 2013) de chercher à identifier les causes de cette aphasie, c'est de cette façon qu'il pourra essayer de faire avec.

Ainsi, ma question de recherche vise à identifier les causes psychiques de l'inhibition verbale des élèves.

Dans un premier temps je vais présenter les idées reçues sur ma question de recherche. Puis dans un second temps je présenterai mon thème de recherche ainsi que mon objet et mes questions. Par la suite, j'exposerai les concepts psychanalytiques qui peuvent expliquer cette inhibition verbale et définirai le mutisme sélectif depuis d'autres champs épistémologiques. Puis je définirai les différents types de méthodes de recherche ainsi que la construction d'un cas. Ensuite je présenterai les perceptions professionnelles vis à vis de cette situation. Enfin j'expliquerai mon implication d'après coup dans ma recherche.

II) Implication personnelle

L'implication personnelle peut se définir comme étant le reflet d'une réponse d'ordre affectif par rapport à un travail, une recherche. Dans le cas de cette recherche, trouver des liens entre ma question de recherche et ma situation personnelle va accroître l'envie de trouver des réponses. Ainsi voici les différents liens que je peux établir avec ma recherche.

Il m'arrive souvent dans des situations inconnues de ne pas parler et d'être dans une posture d'écoute uniquement alors que je n'ai aucun mal à prendre la parole dans un contexte qui m'est favorable. Je ressens comme un blocage causé par la situation. Depuis mon entrée au collège, je n'arrive pas à prendre la parole en classe, notamment lorsque le professeur pose une question même si je connais la réponse à cette question. Je suis dans une posture d'attente vis-à-vis de mes camarades en espérant que l'un d'eux répondent à la question. Néanmoins, si la question m'est adressée directement, je n'ai aucune difficulté à y répondre. De plus, certaines situations scolaires m'obligent à prendre la parole devant une assemblée, par exemple lors d'un exposé, avant de passer à l'oral, je me sent très stressée, j'ai les mains moites, le cœur qui s'accélère. Mais, dès que je prend la parole tous ces signes disparaissent et je suis à l'aise pour parler. Selon moi, je pense que ce blocage provient d'une situation vécue à l'école primaire mais je ne m'en souviens pas. Par ailleurs je n'ai aucune certitude sur cette proposition. J'ai donc envie de comprendre pourquoi je peux réagir de cette manière. Cela peut se produire en classe mais également hors du cadre scolaire, notamment lors de repas en famille, je ne parle pas beaucoup car j'ai la sensation de ne pas être écoutée par les autres.

De plus, lors d'un stage réalisé en cycle 1 lors de ma première année de master, j'ai rencontré un élève qui présentait un mutisme en classe. Il ne parlait que très rarement avec ses camarades et jamais avec la professeure. Face à cet élève mutique, malgré la rencontre avec les parents, la professeure n'avait aucune solution pour faire parler cet élève. Dès que j'ai vu cette situation, j'ai eu envie d'aider cet élève pour qu'il arrive à prendre la parole en classe mais malheureusement je ne savais en aucun cas comment procéder.

Ayant pour objectif de devenir professeur des écoles, je voudrais analyser les causes subjectives qui font que certains élèves n'arrivent pas à prendre la parole en classe. J'aimerais comprendre comment le professeur peut permettre à tous les élèves de prendre la parole et comment il peut faire pour permettre aux élèves qui ne s'expriment pas de le faire.

III) Présupposés

Un présupposé est défini comme étant une supposition préalable (Universalis). Ainsi pour ma recherche, proposer différents présupposés au préalable, me permet de pouvoir peut-être identifier certaines causes possibles au mutisme d'un élève.

Ainsi, pour la plupart des gens, un élève qui ne parle pas en classe peut être dû :

- À la peur de dire une mauvaise réponse.
- À une maladie qui l'empêche de parler.
- À une timidité excessive.
- À l'écoute de sa voix dans un enregistrement et que cela ne lui plaise pas.
- Aux moqueries de ses camarades sur le son de sa voix.
- Au fait d'être mal compris par ses camarades dû à un manque de vocabulaire.
- À la peur de prendre la parole devant un groupe ou un adulte.
- À la peur de celui à qui il s'adresse.
- À une expérience traumatisante.
- À une mauvaise estime de lui.
- À une interdiction de répondre à un adulte à la maison.

IV) Thème, objet et questions

Le thème de ma recherche est la parole en classe. Plus spécifiquement mon objet de recherche est de s'intéresser aux causes psychiques de l'inhibition verbale des élèves en classe.

Pour cela, je me suis posé différentes questions ; pour quelles raisons l'inhibition verbale d'un élève est-elle provoquée ? Quelle est la nature de ces causes ? Si c'est une pathologie ou alors un mutisme sélectif. Comment le professeur peut diminuer cette inhibition ou alors faire avec ? Comment il peut ne pas l'augmenter ou alors ne pas la provoquer ?

V) Cadre théorique

Le cadre théorique d'une recherche regroupe les différentes définitions des concepts utilisés. Ainsi pour ma recherche, il est nécessaire de définir ce qu'est la psychanalyse, la parole et les principaux concepts psychanalytiques utilisés qui sont les suivants : l'inhibition, le symptôme, la pulsion et la phobie. Ces définitions seront ensuite un point d'appui essentiel lors de la construction de mon cas de recherche.

V.1. La psychanalyse

La psychanalyse est une théorie élaborée par Freud à la fin du XIXe siècle, basée sur les interactions entre l'inconscient et le conscient. L'inconscient peut être défini comme la partie enfouie de notre psychisme, c'est le lieu où nos pulsions interagissent avec nos refoulements. Une pulsion est une force qui pousse le sujet à accomplir une action pour atteindre un but tandis qu'un refoulement peut être défini comme un mécanisme qui permet de repousser hors de la conscience les exigences des pulsions. L'inconscient est constitué de signifiants qui sont des phénomènes non contrôlés par le sujet et qui ne le représentent pas directement. Ils sont principalement basés sur des événements de corps qui sont le résultat de l'impact du discours sur le corps et qui montrent comment le corps réagit face à la parole. Ainsi l'inconscient impose à l'insu de celui qui parle, ses mots, sa structure. Dans le cas d'un sujet mutique, ne manifesterait-il pas par son silence le désir de ne pas être représenté par ses mots ? Le mutisme qui en quelque sorte paralyse la bouche, la langue, les cordes vocales, ne serait-il pas alors à considérer comme un événement de corps ? Actuellement il est difficile de faire croire à l'inconscient car la société actuelle est basée sur des conflits entre les croyances et les preuves biologiques.

Selon Freud (1926), l'appareil psychique peut se subdiviser en trois instances psychiques le Moi, le Surmoi et le Ça.

Le Moi correspond à la conscience, la raison. Il peut renoncer à ses fonctions pour ne pas avoir à procéder à un refoulement qui est considéré comme un conflit avec le Ça. Étant donné que le refoulement est un principe qui permet de repousser les exigences des pulsions, le Ça qui est en conflit dans ce phénomène, serait donc le siège des pulsions. Ainsi, le Moi domine tout passage à l'action tout en étant dépendant au Surmoi et au Ça. Il constitue alors le pôle défensif de la personnalité qui est basé sur les exigences du Ça et les interdits du Surmoi. L'affirmation du Moi se réalise généralement au moment du stade anal, lorsque l'enfant prend conscience du plaisir à contrôler ses sphincters. Dans le cas d'un sujet mutique, le silence ne serait-il pas une conséquence de l'affirmation du Moi ? Le silence n'apparaîtrait-il pas comme un plaisir de contrôle ?

Le Surmoi est caractérisé par l'incorporation psychique des intérêts extérieurs transmis par les parents, la loi, les limites, les interdits « tu ne dois pas, il ne faut pas ». Le Surmoi agit comme un commandement sur le sujet: « Tu dois », « Il faut ». Le relais même du Surmoi sont les frères et sœurs. Le Surmoi va entrer en conflit avec les pulsions ce qui entraînera une culpabilité chez le sujet. Cette partie inconsciente du sujet

apparaît au stade phallique, qui correspond principalement à l'affirmation du soi. Cette affirmation du soi passe généralement par un côté narcissique. En effet l'enfant ne s'investit que pour lui même. L'apparition d'un mutisme chez un sujet n'apparaît-il pas comme une rébellion vis à vis de ses parents ou de ses frères et sœurs ? Le fait de lutter contre les commandements imposés par le Surmoi ne provoquerait-il pas une satisfaction dans l'affirmation des pulsions ?

Le Ça représente les intérêts pulsionnels du sujet. Il est dirigé par le principe de plaisir et ne se fie pas aux normes comme les exigences ou les interdits. Il est totalement instinctif, il regroupe l'ensemble des contenus de nature pulsionnelle. Ainsi il comporte à la fois les pulsions de vie ou de mort qui sont totalement contradictoires et il domine notamment la vie psychique du nourrisson. Le Ça échappe alors aux volontés extérieures contrairement au Surmoi et influence toutes nos actions. Dans le cas d'un sujet mutique, le silence ne serait-il pas une conséquence de l'affirmation d'une pulsion qui vise à ce que le sujet se taise ?

Ainsi pour Freud le Moi est le pôle défensif de la personnalité, le Surmoi se constitue des intérêts extérieurs, des interdits et le Ça est le pôle pulsionnel basé sur le principe de plaisir.

L'inconscient comme nous dit Lacan (2006) ; « ça parle », ainsi le principe même de la psychanalyse est d'aider un patient à déchiffrer cet inconscient. Pour cela il est nécessaire de faire émerger les conflits entre le conscient et l'inconscient, qui sont pour la plupart considérés comme inexplicables. La manière la plus explicite pour procéder à ce déchiffrement, est de reconstituer l'évolution du psychisme du sujet en lui faisant se remémorer des souvenirs, des rêves.

Le mutisme d'un sujet peut-il provenir de son inconscient, plus particulièrement du Ça ? L'élève a-t-il développé une culpabilité suite à des paroles prononcées qui l'amène maintenant à ne plus vouloir s'exprimer ? Était-ce une interdiction formulée par les parents ou ses frères et sœurs ? Une action du Surmoi ?

V.2. La parole

V.2.a. Le concept de parole

La parole est un outil de communication définie comme un instrument mental qui a une nature et une fonction cognitive, psychosociologique et psychique. Elle permet l'usage des mots afin d'exposer une idée et de se faire comprendre en choisissant des mots dans une langue. Une langue peut être définie comme une organisation sociale qui permet au langage d'être mis en forme et partagé. Et le « langage est la capacité de l'être humain à communiquer en se servant de sa voix » (Montagne, 2020). Par ailleurs, lors d'une conversation, le sujet peut émettre des lapsus, qui sont considérés comme des émergences involontaires issues de la structure psychique inconsciente du sujet. Un sujet mutique ne peut-il pas accroître la fonction psychique de la parole ? Ce mutisme n'apparaît-il pas à la suite d'émergences répétées de lapsus qui sont issues de l'inconscient du sujet ?

Un discours correspond à l'articulation entre la langue et la parole, donc entre l'ensemble des mots connus et leur choix. Le discours sert donc à s'exprimer tout en ayant pour but de provoquer un effet sur le sujet. Dans sa théorie des 4 discours, Lacan (citée par Montagne 2020) définit tout d'abord la structure d'un discours par quatre questions qui organisent la façon de s'exprimer :

- D'où parle-t-on ? : qui correspond à l'agent, la provenance de la parole.
- À qui s'adresse-t-on ? : qui correspond à l'autre, le destinataire de la parole.
- À cause de quoi parle-t-on ? : qui correspond à la vérité, la raison de la parole.
- Pour quel résultat ? : qui correspond au produit, l'effet de la parole.

Il expose ensuite différents types de discours :

- Le discours du Maître : il met l'autorité en position d'agent, c'est à dire en provenance de la parole. C'est le discours du Surmoi : il ordonne, commande, interdit, analyse.
- Le discours de l'Analyste : il défait ce qui est évident en questionnant le sujet.
- Le discours Universitaire : le sujet qui s'exprime ne s'interroge pas sur la validité de ses connaissances.
- Le discours de l'Hystérique : il correspond à l'expression direct du désir du sujet. C'est le discours de l'inconscient.

Ainsi l'inconscient du sujet peut se dévoiler grâce à la parole. Celle-ci transpose en effet de nombreuses visées de l'inconscient en fonction du type de discours utilisé par l'individu. Pour le cas d'un sujet mutique, le silence ne serait-il pas un moyen pour lutter contre le Surmoi ou le discours de l'Hystérique ? Un sujet ne cherche-il pas à garder en lui ses désirs qui peuvent être perçus dans son discours ?

V.2.b. La voix

D'après le dictionnaire Larousse, la voix chez l'homme correspond à l'ensemble des sons produits par les vibrations périodiques des cordes vocales. Cependant, il existe différents types de voix : la voie projetée, la voix d'expression simple ou encore la voix de détresse.

La voix projetée ou directive est un comportement vocal par lequel le sujet entreprend d'agir sur autrui. C'est le cas notamment lorsqu'un individu en appelle un autre ; il cherche un changement de comportement chez autrui que ce soit au niveau du regard ou de l'attention. Il en est de même pour les situations suivantes: donner un ordre, affirmer une conviction, interroger autrui. Ce type de voix se caractérise par différents éléments notables :

- le redressement du corps
- le regard dirigé vers autrui

- un souffle abdominal permettant la régulation de l'air par le diaphragme

La voix d'expression simple intervient lorsque l'interlocuteur n'est pas au premier plan des préoccupations. Cette voix intervient dans les situations suivantes :

- la narration de ce qui vient d'arriver : qui correspond à une mise en mot d'une action.
- l'évocation d'un souvenir.
- l'expression des impressions : par exemple d'un commentaire vis à vis d'une situation.
- le fait de parler tout seul.

Ce type d'expression n'est pas caractérisé par des attitudes physiques fixes, elles dépendent de la situation. Le sujet mutique ne manifesterait-il pas par son silence le désir ne pas faire intervenir sa voix d'expression simple qui consiste uniquement à une mise en mot de la situation vécue ? La voix d'expression simple ne ferait-elle pas ressentir au sujet une impression de parler tout seul qui provoquerait donc le mutisme du sujet ?

La voix de détresse correspond à une action vocale à caractère d'urgence. Le locuteur sent qu'il risque de manquer son but lorsqu'il exprime son mécontentement ou son étonnement. Ce type de voix est mis en jeu lorsque le sujet appelle quelqu'un pour la seconde fois. Cette voix est caractérisée par :

- une flexion de la partie haute de la colonne vertébrale thoracique, mettant ainsi en jeu un souffle phonatoire
- une irritation du larynx du fait de son intervention pour limiter le débit d'air.

Ainsi le mutisme n'apparaîtrait-il pas chez un sujet à la suite d'une irritation du larynx ? Ce mutisme ne serait-il pas caractérisé par une peur de reproduction de cette irritation ? Ne serait-il pas alors considéré comme une protection vis à vis d'une agression de son larynx ?

Malgré leurs différences notables, ces trois types de voix se composent des mêmes organes. L'appareil vocal se divise en trois parties : la soufflerie, le vibreur et les résonateurs. La soufflerie se caractérise par deux types de respirations :

- La respiration calme : les poumons sont remplis par l'action des muscles inspireurs et se vident lors du retour au repos des muscles.
- La respiration phonatoire: l'air est chassé des poumons par l'action des muscles expirateurs ; l'expiration est active et donne lieu à un souffle phonatoire.

Il existe différents types de souffle phonatoire :

- Le souffle thoracique supérieur : il correspond à l'abaissement de la cage thoracique. Il est mis en jeu lors de l'expression simple.

- Le souffle abdominal : il est produit par l'action des muscles abdominaux. C'est le souffle de la projection vocale.
- Le souffle vertébral : il utilise la flexion thoracique. Il est réalisé lors de l'expression de la voix de détresse.

Le larynx est appelé le vibreur dans les organes de la voix. Il possède deux fonctions, c'est l'organe principal de la voix et il sert de sphincter permettant l'obturation de la trachée. Le larynx est composé des éléments suivants :

- De tissus tendineux : les lames aponévrotiques
- Les plis vocaux (les cordes vocales) : composés de deux lèvres horizontales, placés à l'extrémité supérieure de la trachée, pouvant se rapprocher ou s'écarter. Lorsque les plis sont rapprochés, ils peuvent vibrer grâce à l'action du souffle pulmonaire.
- La glotte : qui correspond à l'espace compris entre les plis vocaux.
- L'épiglotte : qui est un clapet qui se rabat à l'arrière lors de la déglutition. Ce clapet permet d'éviter le passage des aliments dans la trachée.

Les résonateurs regroupent la bouche, les fosses nasales et le pharynx. Dans le cas d'un sujet mutique, le silence ne s'expliquerait-il pas par le dysfonctionnement d'un des organes de la voix ?

De plus, Montagne (2021) évoque : « la parole n'a pas toujours la même teneur, mais elle est toujours appel, invocation. « Invocare », c'est mettre en voix quelque chose de son désir en s'adressant à l'autre. Le ton, l'intonation de la parole, les mimiques de celui qui parle renvoie à « trois expressions grecques désignant la voix » et définit autrement le lien langagier entre deux interlocuteurs :

- Phtoggos, le cri, que l'on peut assimiler à l'appel à la présence impérative de l'autre dans l'appel du nourrisson.
- Op's, la parole séductrice, soit les modulations de la prosodie et de la voix maternelle spécifiquement destinées à rassurer le bébé.
- Aïode, qui est le contenu de la parole, le savoir transmis par les mots qui renseignent le sujet sur ce qu'il demande, sur son état, sur l'état du monde.

Se dessine alors pour expliquer les relations premières entre mère et enfant le scénario suivant : l'enfant crie (phtoggos), la mère répond pour rassurer (op's) et demande: que veux-tu ? (aïode). Puis elle répond à sa propre question en interprétant les signes émis par le bébé par la signification (aïode) qu'elle exprime par des mots : tu as faim ! ». Ne peut-on alors penser qu'un élève mutique cherche à remplacer le registre de phtoggos par le silence ? L'appel de l'élève ne serait-il par le silence ?

V.2.c. La parole

Il existe différents types de parole :

- La parole de communication : qui correspond à celle du présent, elle ordonne les actions.
- La parole en situation : qui correspond à l'expression factuelle de description de quelque chose dans le présent.
- La parole d'évocation: qui correspond à la mise en récit.

Dans le cas d'un mutisme sélectif, le sujet n'utiliserait-il pas qu'un seul type de parole ? L'utilisation de la parole de communication ou d'évocation ne serait-elle pas impossible pour un sujet mutique ?

La parole est invocante, elle attend toujours une réaction de l'interlocuteur. La parole possède également plusieurs valeurs :

- Valeur locutoire : production d'énoncé.
- Valeur perlocutoire : qui correspond à l'effet psychologique que produit la parole sur le récepteur.
- Valeur illocutoire : le message convoyé par un énoncé va plus loin que son sens direct.

Pour un sujet mutique, la valeur perlocutoire ne serait-elle pas une source de peur ? Le silence ne pourrait-il pas être une protection mise en œuvre par le sujet mutique pour l'interlocuteur ?

Un acte de langage a donc un but, une concrétisation syntaxique et un effet. La parole du fait de sa complexité, nécessite une régulation à la fois du volume sonore mais également du maintien de la parole. La régulation du volume sonore a été défini par Lombard et Flétcher. Il existe deux phénomènes :

- Le phénomène de Lombard : qui consiste à une augmentation du volume de la voix lorsque la personne n'entend plus ou pas sa voix.
- Le phénomène de Flétcher: qui indique que si on augmente le volume de répercussions de la voix sur le sujet, il diminue son volume sonore.

Par peur de ne pas maîtriser ces deux phénomènes, le sujet ne préférerait-il rester silencieux ? Par ailleurs, le maintien de la projection vocale se fait par le biais de trois circuits régulateurs dit de la parole.

- Le circuit privé qui joue un rôle dans le maintien d'une parole normale dans le bruit. Cette régulation prend sa source dans les perceptions tactiles et proprioceptives de la cavité buccale.
- Le circuit public qui résulte de l'appréciation subconsciente des effets de la parole sur l'interlocuteur. Ce circuit se nomme également l'activité radar.
- Le circuit court qui résulte de l'influence direct de l'audition par le sujet de sa propre voix.

Néanmoins, la parole possède sa propre dynamique. Les facteurs qui conditionnent la parole sont :

les particularités anatomo-physiologiques, les caractères psychosociologiques (statut social, langue utilisée) et les conditions dans lesquelles la parole est produite (son but, le contexte, pour qui). Ainsi la parole se produit de manières différentes en fonction des personnes. Cependant, Troubetzkoy, cité par Le huche et Allali (2001) a démontré que la parole dépend pour toutes personnes de trois faces :

- La face représentative : de ce dont on parle.
- La face expressive : de la façon dont le sujet vit ce dont il parle.
- La face appellative : de la façon dont le sujet vit l'environnement.

La face appellative qui correspond à l'action de l'environnement sur le sujet, ne serait-elle pas une cause de l'apparition du mutisme chez un sujet ?

Pour Jakobson cité par Le huche et Allali (2001), il est nécessaire pour établir une communication, d'avoir les six éléments suivants qui correspondent à une fonction du langage :

- Un destinataire : fonction expressive.
- Un destinataire : fonction conative.
- Un message : fonction poétique.
- Un contexte : fonction référentielle.
- Un code : fonction métalinguistique.
- Un contact : fonction phatique.

Le mutisme sélectif ne provient-il pas d'un dysfonctionnement de la fonction référentielle qui est l'un des éléments nécessaire pour établir une conversation ?

Il existe par ailleurs, une dynamique particulière pour la projection vocale (comportement vocal par lequel le sujet entreprend d'agir sur autrui). En effet lors de la projection vocale, l'énergie libérée peut être investie sur deux niveaux ; l'élocution ou le comportement général.

Au niveau de l'élocution, l'énergie libérée peut permettre :

- Une augmentation de l'intensité sonore.
- Une élévation de la hauteur du ton.
- Une augmentation du débit de parole.
- Une augmentation de l'articulation provoquant l'émission de mots martelés.

Au niveau du comportement général, la libération d'énergie permet l'apparition de nombreux phénomènes :

- Des manifestations neurovégétatives : une accélération du rythme cardiaque, une sensation de

chaleur au visage.

- Des manifestations toniques : une modification de l'orientation du regard.
- Des manifestations motrices : l'apparition du souffle abdominal et de gestuelles.
- Des manifestations psychiques :
 - L'attention à autrui ou activité radar: le sujet se fait une idée de ce qui se passe dans la conscience de son interlocuteur. Il cherche à cerner ses intentions. À la suite de cette action, il y a un feed-back, le sujet adapte son niveau de tension. S'il y a une perte de cette action radar, le sujet peut paniquer et avoir peur du jugement de son auditoire.
 - Une activation psychique : le sujet ne tient plus compte du point de vue de l'interlocuteur. Cela peut mener à de l'agressivité, de l'emportement.
 - Un contrôle technique général : permet de contrôler l'acte de parler. Si ce contrôle est fort, le sujet peut perdre son naturel et avoir un défaut de spontanéité.
- Afférences : qui sont des sources d'émotions imprévues.
- La relaxation : qui permet une vidange de l'énergie.

Même si la parole est un acte spontané et inné, elle peut s'avérer complexe au niveau de sa formation et de sa régulation. Le sujet mutique ne manifesterait-il pas par son silence un défaut de formation de sa parole ? Le manque d'assurance dans la régulation de sa voix ne provoquerait-il chez le sujet l'envie de rester silencieux ?

V.2.d. Le mutisme sélectif

Le mutisme sélectif est un trouble de la communication chez l'enfant défini comme une incapacité persistante à parler dans une ou plusieurs situations sociales, alors que l'enfant est capable de comprendre le langage et de le parler dans d'autres situations. L'historique du mutisme sélectif :

- Kausmaul (1877) : l'enfant fait le choix d'être silencieux, appelé également « aphasia voluntaria ».
- Morgenstern (1927) : le mutisme est psychogène, c'est l'expression d'une opposition, une provocation.
- Tramer (1934): « elektiver mutismus » est un syndrome d'un trouble de la personnalité. L'enfant ne s'exprime pas en dehors du cercle familial.
- Despert (1958) : le mutisme sélectif est un signe de début de psychose schizophrénique.
- Spencer de Vault et Schoper (1962) : le mutisme sert à contrôler les pulsions sadiques orales.

- 1980 : Création d'une fondation pour le mutisme sélectif aux États-Unis.
- 1980 : Apparition du mutisme électif dans le DSM III (Manuel diagnostiques et statistiques des troubles mentaux).
- 1994 : Apparition du mutisme sélectif dans le DSM IV.

Le mutisme sélectif apparaît sous différentes formes :

- Un mutisme intra-familial : l'enfant ne parle qu'à certains membres du cercle familial.
- Un mutisme sélectif transitoire : il se développe au moment de l'entrée à l'école et il n'est pas persistant. Il résulte d'une réaction d'adaptation à ce nouvel environnement.
- Un mutisme extra-familial : l'enfant ne parle pas en dehors du cercle familial.

Dans le cas d'un élève mutique en classe, ne peut-il pas s'agir d'une persistance du mutisme sélectif transitoire ? Si l'élève ne parle qu'à certain de ses camarades dans quel type de mutisme se trouve-t-on ?

De plus il existe différentes classifications du mutisme sélectif en fonction de la cause de ce mutisme. Voici la classification selon Hayden en 1980 :

- Le mutisme symbiotique : caractérisé par une relation fusionnelle entre la mère et l'enfant. Il peut s'agir d'un reflet de la manipulation de l'enfant vis à vis de sa mère.
- Le mutisme avec une phobie de la parole : qui résulte d'une peur active chez l'enfant d'entendre sa voix.
- Le mutisme réactionnel ou traumatique : qui se produit à la suite d'événements traumatiques.
- Le mutisme passif agressif : caractérisé par un refus de parler qui résulte de comportements antisociaux.

L'élève, qui dans le passé a subi des moqueries par rapport à sa voix, n'aurait-il pas développé une phobie par rapport à sa voix l'entraînant dans un mutisme ? Le mutisme sélectif en classe ne provient-il pas uniquement d'une phobie de la parole ?

Une autre classification a été proposée par Aubry et Palacio-Espasa :

- Le mutisme primaire : l'enfant n'a jamais parlé. Il s'agit d'un échec de sociabilisation ou de trouble de la personnalité.
- Le mutisme secondaire : qui est l'expression d'une phobie sociale.

Le mutisme sélectif est un trouble rare qui est développé chez moins de 1% des enfants, par ailleurs il est sous diagnostiqué donc il est possible que cette estimation soit erronée. Généralement l'apparition de ce trouble se fait après l'acquisition du langage, c'est à dire vers 3 ans mais il est souvent diagnostiqué vers les 6 ans de l'enfant. Ce trouble est présent dans toutes les catégories sociales mais il y a tout de même une

prédominance chez les filles.

Il existe de nombreux facteurs d'apparitions du mutisme sélectif tel qu'un trouble de la relation entre la mère et l'enfant, une anxiété de séparation, un traumatisme psychologique (par exemple : un abus sexuel), une relation avec un secret familial ou alors simplement dû à l'immigration. Le silence d'un élève ne serait-il pas le reflet d'un trouble ou d'un traumatisme ? Le sujet mutique n'a-t-il pas trouvé dans le silence la seule manière de faire transparaître un mal être ?

Il a été montré que certains facteurs d'apparitions peuvent être d'origine héréditaire. C'est le cas notamment des facteurs suivants :

- La timidité : issu d'une famille timide, l'enfant est susceptible d'être timide du fait de l'absence de stimulations verbales.
- L'isolement social : un enfant issu d'une famille isolée aura beaucoup de difficultés à s'ouvrir, à parler.
- La présence de maladie mentale : comme vu précédemment, le mutisme peut être un signe d'une maladie mentale. Il est possible que cette maladie ait un caractère héréditaire.

Afin de diagnostiquer au plus vite ce mutisme pour pouvoir le pallier, il existe un certain nombre de critères sur lesquels les professeurs, psychologues, orthophonistes peuvent s'appuyer. Voici la liste :

- L'incapacité régulière à parler dans des situations sociales spécifiques.
- La perturbation qui interfère avec la réussite scolaire.
- La perturbation dont la durée dépasse 1 mois.
- Pas de défaut de connaissance de la langue.
- Pas de troubles de la communication (exemple : bégaiement).

Ce mutisme provoque chez un enfant certaines difficultés scolaires, notamment au niveau de la langue. L'enfant présente un défaut de langage au niveau phonologique de plus il s'exprime avec des récits courts et une syntaxe faible. Ces difficultés peuvent amener un enfant à avoir des difficultés de sociabilisation. Certains psychanalystes ont dressé des théories psychodynamiques vis à vis de ce mutisme.

- Dans la logique freudienne, le mutisme est une représentation de la mort sachant que la mort correspond au fait que des personnes chères se sont tues.
- D'autres définissent le mutisme comme une dépression précoce, une perte du plaisir à parler.

Est-il possible que le mutisme provienne d'une altération du Moi qui ne peut devenir autonome ? Ou alors d'une persistance d'une angoisse de séparation non maîtrisée ? Une angoisse de séparation se définit comme la peur chez l'enfant d'être abandonné par les personnes auxquelles il est attaché, comme par exemple sa

mère. D'après le triangle didactique de Houssaye, qui permet la compréhension de la pédagogie, le professeur face à un élève mutique ne devrait-il pas favoriser la posture « former » qui consiste à créer une relation professeur-élève au détriment du savoir ?

Il existe pour Gellman-Garçon (2007) une théorie relationnelle basée sur la relation mère et enfant. Le mutisme peut apparaître au cours d'une régression qui consiste à un retour à un stade antérieur du développement psychique, dans laquelle le sujet proteste contre l'autonomie de son Moi et contre la férocité du Surmoi. En effet, l'enfant cherche à retourner au stade où il était totalement dépendant de sa mère, il ne cherche plus à s'affirmer et à devenir autonome. Néanmoins, le sujet peut également par son mutisme se défendre par rapport aux intérêts extérieurs, son Surmoi. Ces intérêts peuvent être défini par les parents, ainsi l'enfant peut grâce à son silence manifester son désaccord avec eux. Par exemple, si les parents imposent à l'enfant de parler, son silence va lui procurer une satisfaction et un plaisir. Parler revient alors à renoncer à son plaisir. L'enfant cherche à rester dans une situation de dépendance à sa mère plutôt que de favoriser l'autonomie de son Moi. Le sujet mutique ne manifesterait-il pas par son silence le désir de ne pas devenir autonome ?

V.3. Les concepts psychanalytiques convoqués

La réponse aux questions de recherche nécessite d'étudier certains concepts psychanalytiques. En effet, il est essentiel lors des entretiens de recherches mener avec un sujet de connaître certaines notions de psychanalyse afin de pouvoir interpréter les paroles ou les gestes, les actes du sujet. Dans le cas d'un élève mutique, les principaux concepts a étudié au préalable des entretiens sont ; l'inhibition, le symptôme, la pulsion et la phobie.

V.3.a. L'inhibition

D'après le dictionnaire Larousse, une inhibition est « l'absence ou la diminution d'un comportement qui, dans une autre situation semblable, avait été présent ou plus fort ». La définition du concept d'inhibition pour Freud (1926) est la suivante : « l'inhibition est une limitation fonctionnelle du Moi ». Autrement dit, l'inhibition serait une réduction des fonctions du Moi du sujet.

La définition avancée par Freud (1926) n'a pas été toujours celle-ci, il pensait l'inhibition comme un « processus psychique nécessaire au fonctionnement de la psyché et à la constitution du Moi ». Cette définition expose le fait que l'inhibition donne à l'appareil psychique les moyens de lutter contre les exigences pulsionnelles du Ça. Ainsi dans ce cas, l'inhibition est comprise comme un processus défensif pouvant amener à un développement de symptômes. Freud (1926) définit l'inhibition « comme résultat phénoménologique d'un processus soit purement défensif soit pathologique comme formation symptomatique ». Il est possible de résumer cette définition par le fait que le Moi lors d'une inhibition renonce à des fonctions afin d'éviter un conflit avec le Ça, source de pulsions, et d'éviter un conflit avec le

Surmoi, l'inhibition est perçue au service de l'autopunition. Les différentes fonctions du Moi sont ainsi perturbées. Dans le cas d'un mutisme sélectif, le sujet ne cherche-t-il pas à restreindre ses pulsions qui sont en contradiction avec des exigences extérieures ?

Autrement dit, l'inhibition peut être considérée comme un blocage involontaire de certaines fonctions d'un sujet. L'inhibition provient généralement lorsqu'un sujet s'interdit consciemment l'exercice ou alors lorsque l'inconscient du sujet fait face à une culpabilité.

Dans le cas du mutisme sélectif, l'inhibition s'opère principalement sur la parole du sujet. Il arrête soit de manière consciente ou inconsciente de parler. Cette inhibition peut-elle provenir d'une exigence pulsionnelle du Ça ? Ou alors cet arrêt de parler provient d'une autopunition du sujet vis à vis d'un souvenir traumatique ?

V.3.b. Le symptôme

Le symptôme peut être défini comme un événement du corps qui apparaît dans des circonstances inattendues, inexplicables et souvent lors de situations traumatiques.

Pour Lacan (2006), le symptôme est la conséquence d'une souffrance d'un sujet lors d'une contradiction entre la recherche de satisfaction et les limites exercées sur cette recherche. Ainsi le symptôme est une souffrance assumée par un sujet, il est alors contraint pour obtenir un soulagement de demander de l'aide.

Pour Freud (1926), le symptôme est considéré comme une modification inhabituelle d'une fonction. Cette modification apparaît au niveau du Moi. Il ne peut pas être éliminé, ainsi il faut que le Moi en tire des bénéfices. À long terme, il est possible que le symptôme devienne indispensable au Moi. Le symptôme serait alors un indice d'une satisfaction pulsionnelle du Ça. Freud (1926) énonce également : « que le symptôme est un compromis entre le besoin de satisfaction et celui de punition. »

Autrement dit, le symptôme est un signe d'un trouble apparent chez un sujet qui exprime généralement un conflit psychique ; entre le Ça et le Surmoi. Ce conflit se trouve entre un besoin de satisfaction souvent pulsionnel et une limite s'exprimant comme une autopunition. D'après le dictionnaire Robert, « la satisfaction peut être comprise comme le sentiment de plaisir ou de déplaisir qui résulte de l'accomplissement de ce qu'on attend, de ce qu'on désire ». Ainsi pour traiter durablement ce symptôme, il est nécessaire de comprendre ce conflit.

Dans notre cas, le conflit psychique n'amènerait-il pas un sujet à ne plus parler ? Est-ce qu'il faut considérer ce silence comme une conséquence d'un conflit ou alors comme la source du conflit qui emmènerait plus tardivement à l'apparition d'autres symptômes ?

V.3.c. La pulsion

D'après le dictionnaire Larousse, la pulsion est « une force à la limite de l'organique et du psychique qui pousse le sujet à accomplir une action dans le but de résoudre une tension venant de l'organisme ».

La pulsion est considérée comme l'ancêtre de la passion. Le but de la pulsion est un principe de déplaisir. Pour Freud (1915), le concept de pulsion se définit comme un outil qui permet la compréhension des excitations psychiques d'un sujet. Un sujet face à ses pulsions ne peut pas prendre la fuite comme il le ferait pour des excitations extérieures. Selon Freud, toutes les pulsions ont quatre caractères :

- La source : qui correspond au lieu où naît la pulsion, cela peut être dans un organe ou une partie du corps, on l'appelle la zone érogène.
- La poussée : définit la manière dont la pulsion est mise en œuvre, on peut la qualifier de constante.
- Le but : correspond au phénomène de satisfaction du besoin afin d'apaiser l'état de tension. Ce but ne peut être obtenu qu'en supprimant l'état d'excitation à la source de la pulsion.
- L'objet : correspond à l'outil de cette satisfaction, « ce en quoi et par quoi la pulsion peut atteindre son but », Freud (1926)

De plus, le développement de la pulsion passe par trois temps différents ; un temps actif, puis passif et enfin réfléchi.

Freud définit également différents types de pulsions ; pulsion de vie, de mort, du Moi, sexuelles. Dans le cas d'un mutisme sélectif, la pulsion qui provoquerait le silence d'un sujet n'influencerait-elle pas les autres types de pulsions ? La pulsion de vie peut être expliquée comme un facteur exercé de manière négative sur l'écoulement incessant des excitations. La pulsion de mort quant à elle se définit comme un frein à l'égard de l'écoulement indéfini de la vie. Le retour en arrière à l'état inorganique antérieur est impossible. Les pulsions du Moi permettent l'entretien de la vie du Moi ainsi que l'autoconservation du sujet contrairement aux pulsions sexuelles qui ont comme visé la perpétuation de l'espèce humaine.

De plus, pour Freud (1926), la pulsion a cinq destins :

- La réalisation.
- Le refoulement, qui est enfoui dans l'inconscient.
- Le retournement, qui consiste à appliquer à soi ce qu'on n'applique pas à l'autre ou l'inverse. Dans le cas d'un mutisme, un sujet peut ne pas aimer la parole de l'autre, il souhaite donc qu'il se taise. Ainsi par retournement, il va se taire car il ne peut pas imposer à l'autre de se taire.
- Le renversement, qui inverse le but de la pulsion en son contraire, notamment dans le passage de l'agressivité à la passivité. Dans le cas du mutisme sélectif, un sujet peut par exemple vouloir tuer

quelqu'un et cela se traduit par le fait qu'il souhaite se suicider. Le renversement fait passer cette agressivité en passivité qui provoque ainsi chez un sujet le fait de se taire.

- La sublimation, qui consiste à transformer la pulsion impossible en quelque chose de socialement admis.

Par ailleurs, Freud (1926) ajoute que la pulsion à trois formes :

- La forme active, qui consiste par exemple à parler.
- La forme passive, qui consiste à être parlé.
- La forme intermédiaire, qui consiste à se faire parler.

Autrement dit, les pulsions représentent les excitations internes du corps amenant à un état de tension, qui sont communiquées au psychisme par le corps. Peut-on affirmer que la théorie des pulsions permet de réaffirmer la contribution de la psychanalyse à la compréhension de la pensée et des conduites humaines ?

Dans le cas du mutisme sélectif, quelle est la pulsion qui pousse un sujet à ne plus parler ? Quel but la pulsion permet-elle d'atteindre en interdisant à un sujet de s'exprimer ?

V.3.d. La phobie

Dans le dictionnaire Larousse, la phobie est définie comme étant « une crainte angoissante et injustifiée d'une situation, d'un objet ou de l'accomplissement d'une action ». Denis (2011), quant à lui considère que « la phobie, peur irraisonnée, irrationnelle, déclenchée par une circonstance sans danger, est sans doute le symptôme psychopathologique le plus répandu ».

Freud (1926) emploie ce terme dans une situation spécifique, lors de l'angoisse de castration, c'est à dire lorsque le jeune garçon a peur de perdre son pénis. Cette peur apparaît lors de la résolution du complexe d'œdipe. Le complexe d'œdipe se définit comme étant le désir inconscient d'entretenir un rapport sexuel avec le parent de sexe opposé et d'éliminer le parent du même sexe. Cette angoisse de castration a pour symbolique la peur du sacrifice ou du renoncement. Ainsi Freud (1926), énonce que la phobie permet de pallier le danger pulsionnel auquel le Moi ne peut se défendre. Le Moi ne pouvant échapper aux pulsions du Ça, les traduit en phobie, ce qui lui permet de les considérer comme une peur et donc de s'en éloigner. Dans le cas d'un sujet mutique, les pulsions de parole ne seraient-elles pas traduites en peur de parler ? La parole chez un sujet mutique ne serait-elle pas à considérer comme une phobie ?

Pour Biraux (2000), la phobie a un lien étroit avec la pulsion. En effet, la phobie est une structure déjà existante qui se formalisera selon des modèles complexes au cours du développement pulsionnel. Elle ajoute que Grenn définit la phobie comme une attitude de base de la psyché qui s'inscrit dans un évitement de la pensée. Alors que Catheline et Raynaud (2017) pense que la phobie est une butée développementale d'un

processus. La phobie peut alors à la suite de ces définitions, correspondre à une stratégie de défense contre une angoisse. Une angoisse est définie dans le Larousse, comme étant « une grande inquiétude, anxiété profonde née du sentiment d'une menace imminente mais vague ».

Autrement dit, les personnes atteintes de phobie sont saisies d'une peur qu'ils ne peuvent pas contrôler. Ces phobies proviennent d'une défense vis à vis d'un psychisme menacé, elles peuvent également être considérées comme un symptôme primaire de la névrose.

Dans le cas du mutisme sélectif, est-ce une phobie scolaire qui empêche un élève de s'exprimer à l'école ? Un élève ne serait-il pas angoissé par l'impact de sa parole sur les autres ? Un élève ne pense-t-il pas que sa parole peut provoquer la rupture du lien créé avec ses parents, notamment avec le parent du même sexe ?

VI) Le cadre méthodologique

VI.1. La clinique

La recherche clinique est définie par l'Inserm comme étant « l'ensemble des études scientifiques qui sont réalisées sur la personne humaine, en vue du développement des connaissances biologiques ou médicales ». La clinique dans le dictionnaire Larousse, est rapportée à ce « qui concerne l'observation du patient ».

L'un des pionniers de la psychologie clinique est Freud, l'apparition de ce terme de « psychologie clinique » apparaît pour la première fois en 1899 dans l'une de ces lettres pour Fliess. Plus tard, en 1949, Lagache cité par Robo (2003) explique que la méthode clinique repose sur 3 postulats :

- Un postulat dynamique : le psychisme humain est à la base des conflits intra et intersubjectifs.
- Un postulat interactionniste : la conduite d'un sujet résulte de sa réaction face à la situation dans laquelle il se trouve.
- Un postulat historique : la personnalité d'un sujet évolue depuis sa naissance. Il y a une alternance entre les moments de crises et les périodes de stabilité. De plus, la conduite d'un sujet est à certains moments, le produit de son passé.

Ainsi dans le cadre de ma recherche sur le mutisme sélectif, il sera nécessaire de définir dans l'étude d'un cas, les différents postulats. Pour cela, il faut d'abord émettre des hypothèses au niveau des postulats, qui vont par la suite évoluer en fonction des résultats donnés par l'étude du sujet mutique.

VI.2. L'entretien

Un entretien est une situation de communication orale entre un enquêteur et un enquêté. L'entretien clinique peut alors être défini comme une situation de communication entre un clinicien et un sujet, le patient. Cette interaction vise à rechercher une information ou orienter un patient dans le but de l'aider à comprendre son comportement. Dans le cas de ma recherche, le but de ces interactions sera de trouver la cause du mutisme chez un élève. Il existe néanmoins plusieurs types d'entretiens cliniques :

- L'entretien directif : il est dirigé et contrôlé par un clinicien. Celui-ci pose les questions tandis qu'un patient y répond. Le clinicien va orienter ses questions en fonction des réponses données par le patient. Habituellement, cet entretien repose sur l'utilisation d'un questionnaire de type sondage.
- L'entretien semi-directif : il n'est pas constitué uniquement, comme le précédent, de questions. En effet, l'entretien est majoritairement dirigé par les paroles du patient. L'utilisation de questions ouvertes permet ainsi de sortir du cadre posé engendrant l'arrivée de nouvelles questions.
- L'entretien non directif : dans ce cas, aucune question n'est posée au patient. Il est libre de raconter son histoire comme il le souhaite ; sa pensée est libre.
- L'entretien avec un seul sujet : qui consiste à un tête à tête entre le patient et le clinicien. Ce type d'entretien est utilisé généralement pour des enquêtes qualitatives.
- L'entretien collectif : il est basé sur les interactions entre les différents membres du groupe, composé de plusieurs patients et de plusieurs cliniciens.
- L'entretien compréhensif : il est semblable à une conversation fluide entre le clinicien et le patient, considéré comme un partenaire dans ce cas. Néanmoins, les thèmes abordés dans cet entretien sont limités afin de les explorer un détail.

Dans presque chacun de ces entretiens, un chercheur pose des questions à un patient. Il existe deux types de questions ; les questions ouvertes et les questions fermées. Les questions ouvertes permettent au patient de répondre librement sans avoir à faire un choix parmi une liste de réponses. Ainsi un clinicien en utilisant ce type de question, a accès à la pensée complexe du patient. Au contraire, lorsqu'un patient répond à une question fermée, il doit faire un choix parmi une liste de réponses préétablies, l'utilisation de ce type de questions permet un codage simple mais les réponses sont peu informatives et directives. Dans le cadre de ma recherche, je pense réaliser des entretiens semi-directifs car ils permettent, par l'utilisation de questions ouvertes, de laisser le sujet s'exprimer librement. Ce type d'entretien permet d'élargir le champ de recherche en fonction des réponses du sujet. Néanmoins lors de la préparation des entretiens avec Monsieur Montagne, nous avons défini un certain nombre de questions auxquelles je dois avoir les réponses au cours des entretiens. Mais je ne dois pas toutes les poser, c'est-à-dire qu'en fonction des réponses du sujet je dois adapter mes questions pour lui faire préciser ses réponses et il est possible que ses précisions apportent les

réponses attendues. Ainsi le type d'entretien que j'ai réalisé est plutôt de l'ordre d'entretien semi non directif.

Lors des entretiens, le chercheur doit se contraindre à certaines attitudes afin qu'un patient se sente en confiance pour se dévoiler. Ces attitudes se basent sur les comportements suivants :

- La non directivité : un chercheur doit laisser un sujet s'exprimer librement sur le thème de l'entretien afin de recueillir un maximum d'informations.
- L'empathie : un clinicien doit essayer de comprendre sans pour autant qu'un patient ait l'impression d'être jugé.
- Le respect : un patient doit ressentir qu'un clinicien respecte sa personnalité.
- La neutralité et la bienveillance : ces deux éléments sont essentiels, un clinicien ne doit pas montrer ce qu'il ressent et doit avoir une attention positive vis à vis de son patient.
- L'engagement : afin qu'un patient se livre totalement, il doit ressentir qu'un clinicien est engagé envers lui.
- La prise de note : cette action permet au patient de ne pas ressentir un regard permanent et une pression sur lui.

Pour que l'entretien se déroule de manière convenable, il est nécessaire qu'un clinicien intervienne de différentes manières. Tout d'abord, il faut que l'implication, dès le début de l'entretien, du patient et du clinicien soit présente. Cela passe par l'explication du but de l'entretien ; la consigne. Elle permet d'introduire l'entretien, de définir les contours du thème de réflexion pour amener à l'ouverture de la réflexion chez un patient. Pour cela, la consigne doit contenir les mots clefs du thème et commencer par « que pensez-vous de.. » ou « qu'évoque pour vous.. ». Lors de l'entretien, un clinicien peut procéder à des relances lorsqu'il sent que le sujet ne peut pas répondre à la question posée. Mais, il faut avant cela, qu'il attende un moment afin de comprendre si le sujet ne répond pas car il n'a plus rien à dire ou alors parce qu'il réfléchit, cherche des mots pour exprimer une idée. Ainsi, pour relancer l'entretien lorsque cela est nécessaire, un clinicien peut procéder de différentes manières. Il peut reformuler la question en utilisant d'autres mots, notamment des mots utilisés par le patient. Répéter les derniers mots prononcés par le patient afin de le motiver à finir cette phrase, cette procédure peut s'avérer complexe car il ne faut pas que le patient voit cela comme une perpétuelle instance. Un clinicien peut également demander des précisions lorsque le patient n'a pas apporté de réponses précises et il peut dans le cas contraire, recentrer sa question pour qu'un sujet synthétise ses idées. Ces interventions relèvent d'une interaction verbale entre un patient et un clinicien mais lors de l'entretien, il y a également des interactions non verbales entre eux tel que des regards ou des gestes.

VI.3. L'interprétation

Le dictionnaire Larousse définit l'interprétation dans le cadre de la psychanalyse comme « une intervention du psychanalyste qui consiste à restituer à l'analysant, dans une dimension symbolique, le sens latent du matériel qu'il fournit au cours des séances et, parfois même, à le mettre en présence de son désir inconscient »

Ainsi, à la suite d'un entretien, un clinicien procède à une transcription. Elle a pour but de donner une première analyse aux données recueillies. Poirier cité par Dieng (2000) propose de transcrire les entretiens assez rapidement dans le but d'une analyse à chaud. En effet cette analyse va permettre pour la poursuite des entretiens de faire évoluer le questionnement proposé au sujet en fonction des réponses apportées. Il définit l'objectif de l'analyse qui est d'extraire les significations pertinentes pour l'objet d'étude. La transcription peut être distinguée de trois manières différentes selon Lejeune qui est cité par Dieng (2000) :

- La transcription littérale : « au plus près de la parole ».
- La solution moyenne : il y a une modification du discours avec la suppression des hésitations.
- L'élaboration littéraire : dans ce cas le discours du sujet est modifié dans le but d'être publié.

Pour ma recherche, je réaliserai une transcription littérale, qui consiste à représenter sous forme écrite les réponses orales tout en respectant l'intégralité du discours tenu, c'est à dire en incluant les aspects non verbaux comme les hésitations, les silences. Après avoir retranscrit les entretiens, un clinicien doit les analyser avec un regard psychanalytique c'est à dire en apportant des théories. Cette analyse par ailleurs peut amener à un résultat différent en fonction de la lecture du clinicien. En fonction de l'objectif de la recherche et des présupposés définis préalablement, un clinicien aura une lecture plus ou moins orientée. « Chaque lecture, chaque analyse, extrait donc du même texte un sens différent selon les hypothèses engagées. » Blanchet et Gotman cités par Dieng (2000). Il est donc essentiel d'adopter une position de neutralité lors de l'analyse des données afin d'en percevoir toutes les dimensions.

VI.4. L'interprétation de dessins

En psychanalyse, le jeu est préconisé lors des entretiens avec de jeunes enfants. Le dessin est reconnu comme un jeu et il peut donc être intégré dans les entretiens de recherche. Dans ma recherche, j'ai demandée à mon sujet de dessiner afin de lui permettre d'avoir un support pour essayer de parler davantage. Le dessin est apparu dans les cures psychanalytiques dans les années 1920 dans les travaux de Mélanie Klein et d'Anna Freud.

Luquet cité par Widlöcher (1998,) évoque une évolution dans la construction du dessin d'enfant :

- Le début de l'expression : l'enfant lors d'explorations prend conscience de la relation entre son geste et la trace laissée par l'objet utilisé.

- La phase de gribouillage : l'enfant à la suite de ses explorations précédentes, cherche à contrôler progressivement ses gestes afin d'essayer de donner une signification à ses dessins. Les produits réalisés sont appelés « gribouillage ».
- Les débuts de l'intention de représentation : à la suite de la production de gribouillages sans signification, l'enfant cherche à produire des dessins avec une intention de signification. En effet, l'enfant essaye de représenter ce qui l'entoure tout en sachant que cette production est imparfaite car il cherche à la corriger ensuite. Les productions à ce stade sont variables d'un enfant à l'autre car la coordination entre les données visuelles et la représentation que l'enfant en fait dépend de la maturité de celui-ci et de l'influence de son entourage.
- Le passage de l'intention représentative accidentelle au réalisme intellectuel : l'enfant entre dans un besoin de représentation réaliste. Il devra néanmoins passer par un système de figuration, de correction pour atteindre cet objectif.
- La phase de réalisme enfantin (le réalisme intellectuel) : à ce stade, le dessin de l'enfant prend la forme d'un récit. Il est capable de schématiser des représentations en utilisant la transparence ou la diversité de point de vue.
- La phase de réalisme visuel : l'enfant est soumis à la perceptive, le dessin est ainsi réduit à un unique point de vue ; c'est le dessin de l'adulte.

Cette évolution du dessin, permet à un enfant de rendre sa production de plus en plus en réelle.

L'enfant qui dessine, fait preuve de désir car pour lui, le graphisme est un mouvement de décharge qui lui permet d'accomplir une expérience de jouissance de la maîtrise de ses gestes. Le dessin agit ainsi comme une mise en acte d'un corps pulsionnel et de ses ressentis. Dans l'évolution du dessin, nous pouvons remarquer lors de la phase de réalisme visuel, qu'un enfant ne fait plus évoluer son dessin. Ce déclin de la construction du dessin est en relation avec le déclin du complexe d'oedipe chez un enfant ; un enfant découvre une de ses composantes : l'inhibition. Ainsi, un enfant en accédant au code refoule en partie l'imaginaire comme nous l'explique Lacan cité par Alerini (2015) qui évoque le passage de l'imaginaire au symbolique.

Pour la psychanalyse, les dessins présentent un grand intérêt car ils sont issus de désirs inconscients qui reflètent l'état émotionnel de l'enfant. Les éléments qui sont représentés dans le dessin sont liés les uns aux autres et leurs significations apparaissent lors du travail entre un psychanalyste et un enfant. Lors d'un entretien utilisant le dessin, le psychanalyste n'intervient presque pas, il doit se placer dans une écoute engagée de l'enfant qui dessine. C'est l'enfant lui-même qui réalise le travail de verbalisation de son dessin, les interventions de l'adulte ponctuent uniquement cette phase d'analyse. Néanmoins, comme pour tout autres entretiens, le psychanalyste peut intervenir pour demander des précisions à l'enfant. Dolto citée par Widlocher (1998), utilise une expression particulière « C'est l'enfant qui se raconte lui-même à travers le

dessin. Il faut écouter le dessin ». En réalité lorsque Dolto explique qu'il faut écouter le dessin, c'est l'enfant qui raconte son dessin qu'il faut écouter. Si l'enfant ne le fait pas naturellement, il faut l'inviter à s'identifier dans des parties de son dessin ou alors à faire vivre son dessin. Ainsi, le psychanalyste pourra identifier la structure du dessin afin de l'interpréter au mieux. Par ailleurs cette étape de verbalisation est plus compliquée à mener dans le cas d'un enfant mutique .

Le psychanalyste doit également porter un regard attentif aux modifications du dessin faites par l'enfant ; suppression ou ajout d'éléments. Ces modifications sont en réalité pour l'enfant un moyen de changer l'interprétation de son dessin. Il faut également porter une attention particulière sur les couleurs utilisées car chaque couleur a une valeur expressive et n'est pas choisi au hasard.

L'enfant fait souvent preuve de résistance à la suite de ces entretiens durant lesquels il a réalisé un dessin. Il ne veut pas laisser son dessin chez le psychanalyste car son dessin a pris une valeur phallique ainsi l'enfant ne peut s'en séparer. L'enfant peut également présenter des résistance au niveau de son corps. S'il ne veut pas dessiner cela va se traduire par des crispations sur les outils utilisés, des glissements sur sa chaise et aussi des diversions comme parler d'autres choses ou demander pour aller aux toilettes.

Le dessin est donc une ouverture de l'inconscient de l'enfant qui passe de l'imaginaire au réel et qui permet au psychanalyste d'entrer plus facilement en discussion avec l'enfant. Pour ma recherche, j'utiliserai les dessins lors de mes entretiens afin de permettre à l'enfant avec qui je travaillerai, de s'exprimer peut-être plus facilement. Néanmoins, ayant pour sujet le mutisme, comme vu précédemment, la phase de verbalisation du dessin pourra s'avérer compliquée.

VI.5. L'étude de cas

Albero (2010) définit l'étude de cas comme « une méthode d'investigation à visée d'analyse et de compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier ».

Pour réaliser une étude sur l'inhibition verbale, il faut trouver un élève qui présente un mutisme sélectif et grâce aux fondements théoriques et à la mise en œuvre d'entretiens, trouver une cause de ce mutisme.

Pour cela, il faut tout d'abord trouver un élève présentant ce trouble. Ensuite il faut pour procéder à des entretiens avoir l'autorisation de l'élève, des parents et du chef de l'établissement scolaire. À la suite de ces entretiens, il faut s'assurer que la confidentialité soit respectée et que les données restent uniquement dans le cadre de la recherche.

Lors d'un stage en école maternelle, je me suis trouvée face à un élève qui ne parlait pas ni avec la professeure, ni avec ses camarades. Pendant les récréations, cet élève restait seul ou alors de temps en temps jouait avec un seul de ses camarades mais toujours en silence. J'ai alors demandé à ma tutrice si cette

situation était habituelle et elle m'a répondu que oui. Lors de sa première année de maternelle, cet élève ne parlait qu'avec un camarade et il était impossible pour la professeure de s'adresser à cet élève car il se mettait dans une situation de repli dès qu'elle lui adressait la parole. Malgré des rendez-vous avec les parents, la situation n'a pas évolué. Lors de la deuxième année de maternelle de l'élève, la répartition des élèves dans les classes a fait que l'élève mutique ne s'est pas retrouvé avec le camarade avec qui il communiquait et il a changé de professeur. Ainsi, la situation aurait pu s'améliorer du fait du changement d'environnement, mais cela n'a pas été le cas. L'élève ne participait à aucune situation où il fallait parler (énoncer la date, compter ses camarades) malgré la volonté du professeur à le faire participer. J'ai alors voulu m'intéresser plus particulièrement à cet élève vis à vis du sujet de ma recherche. Mais lors d'un entretien entre les parents de l'élève et la professeure les liens entre eux se sont rompus, ne me permettant pas de réaliser une étude sur cet élève.

La recherche d'un élève pour mener des entretiens pour cette recherche a été compliquée. Actuellement professeur des écoles stagiaire dans une classe de maternelle avec des petits/moyens, j'ai une élève en petite section qui correspondait à mes demandes mais réaliser des entretiens avec cette élève me paraissait ambitieux du fait de son âge. J'ai donc décidé de solliciter des collègues afin de trouver un élève plus âgé mais je n'ai eu aucune réponse favorable. Ainsi, je n'ai pas eu d'autres choix que de mener ma recherche avec l'élève de ma classe, les entretiens ont donc débuté tardivement du fait de cette recherche prolongée de cas.

Pour ma recherche, j'ai demandé aux parents d'Émilie s'ils acceptaient que je travaille avec elle pour ma recherche sur l'inhibition verbale. Les parents ont répondu assez rapidement de manière favorable à ma demande car ils ont perçu au travers de cette recherche le côté positif qui pourrait conduire Émilie à parler davantage en classe. Je leur ai assuré que la confidentialité des entretiens et que les données resteront dans le cadre de ma recherche. J'ai également demandé l'autorisation au directeur de l'école, qui m'a répondu de manière positive.

VI.5.a. Présentation du cas Émilie

Émilie (prénom d'emprunt) est une fille âgée de 3 ans vivant dans une famille composée de son père, sa mère et sa petite sœur. Lors des premiers entretiens, Émilie était encore fille unique mais sa petite sœur est née après le premier entretien. A l'école, Émilie est une élève discrète, mais elle est bien intégrée dans le groupe des petits de la classe. La classe est divisée en quatre groupes différents (deux groupes de petits et deux groupes de moyens) selon l'ordre alphabétique. Émilie est affecté dans le groupe des « verts » qui est composé de 5 camarades (3 garçons et 2 filles). Dans l'ensemble des ateliers, Émilie travaille donc avec ce groupe. Lorsque l'ensemble de la classe se regroupe pour la lecture d'album, l'apprentissage de comptines, ..., Émilie ne parle jamais. Elle ne s'exprime pas du tout, c'est à dire que lorsque je la sollicite elle ne me répond pas mais lorsque l'ensemble du groupe classe s'exprime en même temps, elle ne parle pas non plus. Pour le reste de ses apprentissages, Émilie fournit un travail de petite section correct, elle réalise les activités demandées mais ne cherche pas à aller au delà de cette activité, c'est à dire qu'elle n'a pas envie d'apprendre

d'avantage. Il arrive cependant qu'Émilie refuse de réaliser l'activité demandée en détournant le matériel utilisé pour faire autre chose. Malgré la ré explication de la consigne, si elle n'a pas décidé de réaliser cette activité elle ne la fera pas.

Dans la communication avec les adultes de l'école, Émilie arrive à se faire comprendre pour exprimer ses besoins d'un point de vue d'un langage non verbal. Elle ne cherche à s'exprimer qu'avec l'ATSEM qui représente un repère dans sa scolarité. En effet l'ATSEM est en charge de l'accompagnement du bus et de la sieste des petits, ces deux responsabilités sont en annexe de la vie générale de la classe et concerne Émilie. Dans sa communication avec l'ATSEM, Émilie s'exprime en mot-phrase et uniquement en dehors de la classe (dans la salle de sieste et aux toilettes). Par ailleurs, lors des jours de classe de maîtresse Florine (jeudi et vendredi), Émilie semble vouloir entrer d'avantage en communication.

Pour ma recherche, je devais réaliser trois entretiens avec Émilie ; le premier pour faire connaissance, parler d'elle en général, le deuxième entretien pour approfondir des réponses du premier entretien et un dernier entretien pour cibler une problématique précise.

VI.5.b. Le premier entretien

Le premier entretien a été réalisé avec Émilie lors d'un de mes jours de décharge de la classe, c'est à dire un jeudi. Je me suis entretenu avec Émilie dans une pièce annexe de la classe. Lors de cet entretien, le but était de récolter des informations sur la vie d'Émilie. Afin de faciliter son expression, j'ai demandé à Émilie de réaliser les dessins suivants :

- un dessin d'elle à l'école et un dessin d'elle à la maison (Annexe 1)
- un dessin d'elle avec sa maman et un dessin d'elle avec maîtresse Florine (maîtresse du jeudi vendredi) (Annexe 2)
- un dessin d'elle avec son papa et un dessin d'elle avec moi (maîtresse du lundi et mardi) (Annexe 3)
- un dessin d'elle avec ses copains/ cousins à la maison et un dessin d'elle avec les copains à l'école (Annexe 4)
- un dessin d'elle avec la nounou (Annexe 5)

J'ai pu constater par l'étude de ses dessins, qu'Émilie est encore dans le stade où ses dessins ressemblent à des gribouillages mais ils représentent quelque chose, elle ne les fait pas au hasard. Dans les différents dessins réalisés lors de cet entretien, elle ne se dessine pas de la même manière ; elle utilise des tailles et des couleurs différentes. Je pense que lorsqu'elle utilise la couleur verte pour se représenter cela correspond au fait qu'elle se sente bien à ce moment alors que lorsqu'elle utilise la couleur rouge cela correspondrait plus à une situation désagréable pour elle. Si on prend note de ces couleurs, on remarque qu'Émilie est plus à l'aise à la maison qu'à l'école. J'ai également remarqué que lorsqu'on lui demande de se dessiner à la maison soit avec sa maman soit avec son papa, elle intègre les deux parents en même temps. Le choix des couleurs des

dessins suivants : Elle avec maman et elle avec papa, semble être fait de manière aléatoire car nous ne retrouvons pas le même code couleur utilisé pour représenter l'un ou l'autre des parents. Néanmoins on remarque que le dessin « elle avec son papa » est plus détaillé. En effet, la maman et le bébé sont représentés côte à côte, avec deux couleurs différentes mais confondues, cela pourrait induire le fait que bébé et maman ne font qu'un. Si je prend note de cela, j'ai pu constater que lorsqu'Émilie se dessine à l'école avec l'une ou l'autre maîtresse, elle se confond avec ; les deux gribouillages s'entremêlent. Je pense donc qu'Émilie en classe ne se sent pas libre car elle fusionne avec les maîtresses. Par ailleurs Émilie n'utilise pas la même couleur pour se représenter avec l'une ou l'autre maîtresse. Avec Florine, Émilie utilise la couleur verte, cela induirait qu'elle se sente mieux avec cette maîtresse. Cela se corrèle avec la remarque faite précédemment sur le fait qu'Émilie parle plus lors des jours de classe de Florine.

En parallèle de ses dessins, j'ai demandé à Émilie de s'exprimer sur ce qu'elle avait dessiné (Annexe 6). Face à son faible développement de langage, je me suis senti démuni. Je n'arrivais pas à la comprendre et je sentais que plus l'entretien avançait, plus Émilie se renfermait sur elle-même en arrivant au stade où elle ne parlait plus. Néanmoins, il est possible d'extraire des informations de cet échange. J'ai remarqué que pour parler d'elle dans les dessins elle se nomme « *nana* » et s'associe souvent avec son doudou. Pour parler de sa maman elle utilise « *maman* » alors que pour parler de son papa elle utilise « *papou* ». Pour parler des maîtresses, elle emploie l'expression « *tess* », de plus elle utilise « *loulou* » pour parler de quelque chose mais je n'ai pas réussi à savoir de quoi il s'agit.

A la suite de cet entretien, nous avons décidé (Monsieur Montagne et moi-même) de ne pas réaliser le deuxième entretien initialement prévu. En effet, j'ai demandé à la maman de réaliser un entretien avec sa fille, en ayant le même déroulement que celui que j'avais mené pour observer si il y a une inhibition à l'école au niveau du langage.

VI.5.c. Deuxième entretien : Émilie et sa maman

Pour réaliser cet entretien, j'ai expliqué au préalable à la maman la manière dont mener un entretien. Ainsi, j'espérais que dans cet entretien Émilie allait plus parler mais la remarque fut toute autre. En effet en retranscrivant l'entretien entre Émilie et sa maman (Annexe 7), j'ai constaté quelque chose de surprenant, certes Émilie parlait d'avantage mais dans un langage quasi incompréhensible que la maman comprenait. J'ai donc réalisé un relevé de mots (Annexe 8) à partir de cet entretien dans lequel je les classe de la manière suivante :

- Émilie prononce le mot correctement.
- Le mot prononcé possède quelques sons équivalents au mot correct.
- Le mot prononcé possède un son équivalent au mot correct.
- Le mot prononcé ne possède aucun son en commun avec la prononciation correcte.

- Les mots de leur langue.
- La mère parle la langue de sa fille.
- La mère ne comprend pas et pose des questions pour avoir des précisions.

A la suite de ce relevé, j'ai remarqué qu'Émilie possède un problème de langage car elle ne prononce pas les mots correctement, mais que la maman ne s'en rend pas compte car elle la comprend et lui parle de la même manière. Ainsi Émilie ne se rend pas compte que son langage est un problème car sa maman la comprend et parle comme elle.

En ce qui concerne les dessins réalisés par Émilie lors de cet entretien (Annexe 9 à 13), il y a peu d'éléments exploitables. Néanmoins, Émilie intègre une nouvelle personne dans ses dessins ; « *papou* » qui désigne son grand père. On remarque également qu'Émilie dissocie maintenant sa petite sœur « *Ness* » de sa maman du fait qu'elle soit née.

Ainsi, à ce stade de la recherche, je suis divisé entre mon statut de chercheuse qui veut comprendre pourquoi Émilie ne parle pas et mon statut de professeur des écoles qui veut améliorer le langage d'Émilie. Mais peut-on améliorer les choses sans en avoir identifié la cause ? Ainsi je décide de réaliser un entretien avec la maman afin d'en savoir un peu plus sur ce qu'elle pense du langage de sa fille.

VI.5.d. Troisième entretien : Avec la maman

Au préalable de cet entretien, j'ai demandé à la maman si elle acceptait d'être enregistrée mais elle n'a pas souhaité car « elle n'aime pas sa voix ». Ainsi, j'ai réalisé une prise de note des informations au cours de l'entretien (Annexe 14)

J'ai d'abord demandé à la maman de me donner ses impressions sur la parole de sa fille. Pour elle, sa fille parle de mieux en mieux depuis la rentrée et elle essaye de dire de plus en plus. La maman trouve que sa fille parle avec les bons mots. Elle m'informe également qu'à la maison, Émilie prend son temps pour parler et va même répéter plusieurs fois les choses si elle ne sait pas faire comprendre. Par ailleurs, si elle ne prononce pas de la bonne manière un mot, la maman va lui demander de le répéter avec la bonne prononciation en lui décomposant les syllabes. Mais, si Émilie n'y arrive pas, elle va se bloquer et ne plus parler. La maman explique cela par le fort caractère de sa fille.

J'ai ensuite demandé à la maman son ressenti par rapport à l'entretien qu'elle a mené avec sa fille. Elle dit que pendant l'entretien elle a tout compris ce que sa fille disait. Donc, je lui ai demandé de me citer les situations à la maison où Émilie parlait. Ainsi, à la maison Émilie parle pour raconter ce qu'elle dessine, pour répondre, pour répéter. La maman m'informe aussi que sa fille parle beaucoup avec ses amis à la maison, mais qu'il faut du temps à Émilie pour parler avec d'autres adultes comme par exemple ses grands parents.

J'ai ensuite informé la maman que en classe, ma collègue, l'ATSEM et moi même avons des difficultés à comprendre les paroles de sa fille. Ainsi je lui ai proposé de me donner des conseils à appliquer pour permettre à Émilie de parler plus et mieux en classe. Voici la liste des conseils donnés par la maman :

- Émilie a besoin de temps pour s'exprimer.
- Émilie a besoin d'un modèle/ exemple pour répondre à une question, il ne faut donc pas l'interroger en premier.
- Émilie n'aime pas être regardé par ses camarades.
- Si Émilie ne veut pas répondre, pas parler il ne faut pas la forcer, c'est son caractère

J'ai souhaité également en savoir plus sur la parole de la maman et du papa. La maman « ne parle pas beaucoup », lorsqu'elle est avec beaucoup de personne elle est « dans l'observation ». Elle me dit également la chose suivante : « je ne vais pas raconter ma vie à n'importe qui ». Elle me donne en suite ses impressions sur la parole de son conjoint ; « Mon mari est plus à l'aise pour parle mais il ne parle pas beaucoup non plus ».

Ainsi on constate donc que dans cette famille, les parents ne sont pas des personnes à l'aise avec la parole, ils présentent une forme de retenu. Après cet entretien, j'ai organisé un rendez-vous avec les parents et ma collègue en charge de la classe le jeudi et vendredi afin d'exposer aux parents les difficultés de langage de leur fille.

VI.5.e. Quatrième entretien : avec les parents et les enseignantes

En amont de cet entretien, j'ai réalisé un entretien avec un camarade de classe d'Émilie, Gaspard, qui est plutôt un bon parleur. Cet entretien a pour but d'être un élément de comparaison entre la parole de cet élève et celle d'Émilie (Annexe 15).

Lors de l'entretien réalisé avec ma collègue, il n'y avait que la présence de la maman car le papa comme nous a dit la maman « *il préfère la laisser gérer l'école* ». L'objectif de cet entretien avec la maman était de l'informer de la situation de sa fille à l'école et de trouver des solutions pour améliorer son langage.

Ayant réalisé des entretiens avec d'autres parents d'élèves, nous avons été informé avec ma collègue de la complexité à avoir un rendez-vous chez un orthophoniste. En effet, les orthophonistes qui se trouvent dans le secteur de l'école ne réalisent pas de bilan avec des enfants de petite section et de moyenne section. Ils considèrent qu'il faut laisser le temps aux enfants d'acquérir leur langage. Leurs discours s'expliquent par le fait que leur prise en charge de patient soit déjà complète. Nous avons donc avec ma collègue demandé l'avis de notre directrice pour qu'Émilie soit examinée par le médecin scolaire pour avoir tout de même un avis médical. Malheureusement, le médecin en charge des maternelles de notre circonscription est en retraite

et n'est pas encore remplacé pour le moment. Nous avons donc fait la demande auprès du médecin en charge des primaires mais celui-ci n'a pas donné suite car il ne considère pas la situation d'Émilie comme prioritaire.

Ainsi lors de l'entretien avec la maman, nous lui avons expliqué les problèmes que nous rencontrons en classe pour comprendre sa fille. Nous lui avons également exposé les différentes possibilités de prise en charge mais qu'aucunes d'elles n'étaient envisageables à cause des problèmes cités ci-dessus. En conséquence, nous avons juste échangé des conseils à mettre en place pour permettre à Émilie de s'améliorer dans son langage.

Néanmoins, la maman nous a fait part d'une information qui nous semble importante. À partir de mi-mars, Émilie sera prise en charge par la MAM (Maison des Assistantes Maternelles) car la maman reprend le travail du fait de la fin de son congé de maternité. Ainsi, nous espérons que ce changement favorisera l'amélioration du langage d'Émilie car elle sera en dehors de l'école et de la maison et aura des interactions avec d'autres personnes.

VI.6. Discussion

La discussion permet de mettre en lumière les différentes hypothèses interprétatives qui permettent de répondre à ma question de recherche qui était de trouver les causes de l'inhibition verbale d'un élève, dans mon cas pour Émilie.

Le développement du langage oral se réalise selon deux composantes ; la réception et la production. Ces deux mécanismes s'acquièrent avec des processus différents. Au départ, le nouveau-né ne possède que le versant de la réception qui devient fonctionnel à partir de la 25^{ème} semaine de grossesse. Ainsi, le fœtus est sensible à la voix, la prosodie et la phonologie. Dès sa naissance, le bébé est capable d'entrer en communication même s'il n'a pas encore acquis un langage oral, il montre son intention de communication par les cris, les sourires. En effet, le langage en général se compose de l'expression, la communication, la parole, la gestuelle. La première manifestation sonore d'un enfant est le cri qui est un moyen d'appel et qui peut désigner la faim, la colère, la douleur ou alors la frustration. Le jeune enfant entre ensuite dans une phase de babillage ; il réalise dès l'âge de 2 mois des pré-vocalises. À partir de ses 4 mois, l'enfant sera capable de répéter des voyelles puis des pré-mots à l'âge de 9 mois. Au départ, l'enfant parle ce que Plaza (2014) appelle le *motherese* (le *mamanai*). Le *mamanai* désigne la manière dont les parents s'adressent à l'enfant (voix plus aiguë, mot phrase). Ces repères sont uniquement indicatifs car chaque enfant est unique et se développe à son propre rythme. Néanmoins, l'influence de l'entourage est essentielle pour le développement du langage ; ils doivent faire répéter l'enfant pour qu'il puisse corriger et acquérir les bonnes prononciations, on appelle cela le mimétisme vocal.

La première hypothèse interprétative serait qu'Émilie présente une dysphasie. La dysphasie se caractérise par la difficulté que l'enfant a pour acquérir le langage. Ce trouble est encore peu connu et aucune hypothèse plausible ne peut l'expliquer. Gérard (1993) tente de nous en donner une définition : « Cette condition n'est

pas liée à un déficit auditif, à une malformation des organes phonatoire, à une insuffisance intellectuelle, à une lésion cérébrale acquise au cours de l'enfance, à un trouble envahissant du développement, à une carence grave affective ou éducative ». Il existe deux types de dysphasie :

- La dysphasie expressive : elle altère les capacités de l'enfant à utiliser le langage oral.
- La dysphasie réceptive : elle altère la compréhension.

La dysphasie expressive peut ensuite se diviser en deux types différents :

- La dysphasie légère : qui reflète un simple retard langage. Il y a une persistance du langage de bébé et l'enfant ne s'exprime avec des phrases qu'après ses 3ans.
- La dysphasie grave : qui possède deux composantes. L'enfant ne comprend pas le langage ou alors l'enfant comprend le langage mais ne l'utilise pas correctement. Cette dysphasie engendre des problèmes de compréhension.

Pour pouvoir poser le diagnostic de dysphasie, il faut procéder à divers examens : vérification de l'audition et des capacités bucco-pharyngé, tester le niveau intellectuel et vérifier la qualité de l'environnement socio-affectif. De plus, certaines pathologies peuvent être associées à la dysphasie comme par exemple : de l'anxiété, l'isolement, des troubles du sommeil et de l'alimentation.

La prise en charge d'un enfant présentant ce trouble se fait principalement à partir du jeu. L'enfant est l'acteur principal ; l'adulte écoute l'enfant et le rassure sur le fait qu'il peut se faire comprendre de manière verbale et non verbale. Ensuite l'adulte va chercher à faire répéter à l'enfant des mots afin qu'il commence à acquérir une communication verbale. Il faut montrer à l'enfant que parler peut être une source de plaisir, car pour lui cela n'est peut-être pas le cas comme nous informe Danon-Boileau (2010) « Si parler peut avoir un effet d'apaisement, un enfant qui sait qu'il ne parle pas bien, risque au contraire de voir augmenter son inquiétude et son excitation au moment où il s'apprête à traduire en mots ce qu'il ressent ». En réalisant la transcription du deuxième entretien réalisé entre Émilie et sa maman, j'ai remarqué que le langage d'Émilie persiste dans un langage de bébé. Dans l'annexe 8, j'ai réalisé une classification des mots, des phrases prononcés par Émilie. On remarque que certains mots possèdent quelques sons équivalents au mot correct comme : « *boubou* » pour dire bouche, « *nes* » pour dire Ines, ect. On remarque également qu'il y a une minorité de mots prononcés de manière correcte par Émilie, mais ces mots sont souvent monosyllabique ou dissyllabique tel que « *attend* », « *non* », « *maman* ». Ainsi, Émilie posséderait encore un langage dit de bébé, il serait donc possible qu'Émilie souffre de dysphasie expressive légère au vu de cette description mais ce trouble est difficile à définir du fait de notre peu de connaissances à son propos.

La deuxième hypothèse interprétative qui permettrait de répondre à la question de recherche de ce travail aurait un lien avec la maman d'Émilie. Il est possible qu'Émilie et sa maman entretiennent une relation symbiotique, Émilie serait totalement dépendante à sa mère. Émilie dès sa naissance a cherché à

communiquer au départ par des cris, comme tous les enfants. Ces cris sont le reflet d'un essai de séparation entre la mère et l'enfant. La mère considère son enfant comme un objet de jouissance mais doit à un moment accepter la séparation, ce qui correspond à la castration de la mère. La mère et l'enfant sont confrontés à plusieurs séparations ; la séparation biologique au moment où l'enfant n'est plus relié à sa mère par le cordon, la séparation au stade miroir et la séparation de la langue. Le stade miroir correspond au moment où l'enfant accède à l'image de son corps. Ce stade peut se diviser en 3 :

- 1ere phase : l'enfant perçoit une image dans le miroir mais il pense que c'est celle d'un autre.
- 2eme phase : l'enfant prend conscience que l'autre du miroir n'est pas réel.
- 3eme phase : l'enfant comprend que l'image du miroir c'est lui.

Une fois que la séparation au stade miroir est réalisée, il reste une dernière séparation mère/enfant, la séparation par la parole. Lacan (1964) explique que « Pour pouvoir disposer d'une voix, il est nécessaire en effet de ne pas être totalement envahie par celle de l'Autre », l'enfant doit donc se rendre compte qu'il peut parler seul. La voix est dans une dynamique pour l'enfant de devenir sujet à part entière. L'enfant passe par trois stades ; être entendu, entendre et se faire entendre :

- être entendu : correspond aux cris de l'enfant.
- entendre : correspond à l'apparition de l'Autre de la pulsion qui répond aux cris, Lacan (2006).
- se faire entendre : celui ou le sujet en devenir se fait voix en allant quetter l'oreille de l'Autre pour en obtenir une réponse, Lacan (1964).

Dans ce cas, il semblerait que la mère d'Émilie ne souhaite pas que son enfant soit indépendant, elle garde sa fille en ne la laissant pas réaliser la dernière séparation. La mère refuse de perdre son objet de jouissance en acceptant la castration. Lebovici cité par Assous, Golse et Robel (2016), reprend cette explication « Certaines mères ne supportent pas l'autonomie que l'apprentissage du langage confère à l'enfant ». La mère d'Émilie souhaite que son enfant soit toujours dépendant à elle en refusant que sa fille évolue dans le langage. Golse (2016) explique également que le père joue un rôle important : « La transitionnalité de la mère peut avoir un impact sur l'émergence du langage chez l'enfant. Ceci n'est pas pris dans une dimension duelle mais dans la triade où le père joue un rôle déterminant en tant que fonction de tiers « séparateur » ». Dans ce cas, il semblerait peut être que le père n'ait pas réussi à jouer le rôle de séparateur entre sa conjointe et sa fille et de ce fait Émilie n'évolue pas dans son langage car sa mère ne souhaite pas en être séparée. Pour expliquer cette situation, il faut faire intervenir un concept défini par la logique freudienne : le complexe d'Œdipe. Ce complexe se définit entre le père, la mère et l'enfant et fait intervenir deux désirs ; le désir incestueux et le désir de meurtre. Si l'enfant est un garçon, il va s'identifier à son père, le père possède un désir sexuel envers la mère. Ainsi l'enfant qui cherche à remplacer le père va lui aussi éprouver un désir sexuel : c'est le désir incestueux. Par ailleurs, étant donné que le père possède le même désir que l'enfant envers la mère, l'enfant ne va donc plus éprouver un désir d'identification mais un

désir de meurtre. Le phénomène s'inverse lorsque l'enfant est une fille : l'enfant va éprouver un désir de meurtre envers sa mère et un désir d'inceste envers son père. Ainsi au départ, l'enfant et le parent de même sexe que lui vont établir une relation forte du fait du désir d'identification et c'est le parent de sexe opposé qui va jouer le rôle de séparateur. Plus tard, avec l'interdit des parents, l'enfant comprendra qu'il ne peut pas tuer l'un d'entre eux ni d'épouser l'autre. Dans notre cas, il semble que le père d'Émilie n'a pas encore joué son rôle de père séparateur entre Émilie et sa mère. Émilie est toujours dans le désir d'identification de sa mère et n'éprouve encore pas de désir incestueux envers son père et de désir de meurtre envers sa mère. Il est possible que dès qu'Émilie éprouvera ces deux désirs, elle parle avec un langage différent, que celui qu'elle a avec sa mère actuellement, ce langage permettra la communication avec le père.

La troisième hypothèse interprétative qui permettrait de répondre à ma question de recherche aurait un lien avec le père d'Émilie. Lors du premier entretien, lorsque j'ai posé des questions par rapport à son père, Émilie ne m'a pas répondu et a tourné le regard. Ainsi il est possible qu'il se soit passé quelque chose entre elle et son père qui l'empêche de parler. En effet suite à un traumatisme, il n'est pas rare qu'un sujet ne souhaite plus parler ; il y a une inhibition de la parole du sujet. Cette inhibition se traduit comme étant une autopunition du sujet vis à vis de ce qu'il a vécu. De plus, si ce traumatisme a été vécu avec quelqu'une et que cette personne interdit au sujet de parler de la situation, le sujet ne parlera pas. Il est possible d'expliquer cela par le fait que la personne agisse comme le Surmoi du sujet et qui lui impose le silence. Dans le cas d'Émilie, je peux me demander si cette petite fille n'a pas subi d'abus sexuel par son père et que celui-ci lui a interdit d'en parler. Ainsi, le père d'Émilie correspondrait à son Surmoi en lui imposant des règles et des interdits, ici l'interdiction de parler.

La quatrième hypothèse interprétative qui permettrait de répondre à ma question de recherche aurait un lien avec une phobie que possède Émilie. Dans l'annexe 8, j'ai réalisé une classification des paroles d'Émilie et de sa mère lors du deuxième entretien. On remarque que la mère et la fille parlent dans un langage qui leur est propre. Par exemple, Émilie dit « *lé nana ta* » et la maman traduit par « *ah c'est tes yeux* », étant extérieur à la conversation en aucun cas il aurait été possible pour moi de comprendre ce que voulait dire Émilie. D'autres exemples de ce type sont répertoriés dans cette annexe. Ainsi, lorsque Émilie parle avec sa mère dans sa langue, elle est comprise vu que sa mère lui répond. De ce fait, une relation particulière est créée entre la mère et la fille. Il est possible qu'Émilie ne souhaite pas améliorer son langage car elle ne souhaite pas rompre les liens uniques créés avec sa mère. Ainsi, Émilie possède une phobie envers le langage dit normal de peur qu'il y ait une rupture avec sa mère.

Par ailleurs, dans les prochaines semaines, il serait intéressant d'observer si la parole d'Émilie change du fait de son changement de situations : passage d'une garde par la mère à la garde par des assistantes maternelles dans une MAM.

VII) Perceptives professionnelles

Cette recherche me permet par la suite de remettre en cause certaines de mes pratiques du métier de professeur des écoles. En effet face à un élève mutique, certains professeurs peuvent se sentir démunis et ne savent pas comment réagir provoquant dans certains cas une aggravation du trouble chez l'enfant. La parole est nécessaire pour ses apprentissages, notamment à l'école maternelle, le premier domaine d'apprentissage du programme de 2015 s'intitule : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Néanmoins, la parole de l'enfant peut s'avérer compliquée à obtenir car elle est en partie le reflet de l'inconscient de l'élève. Ainsi le silence de l'élève peut être perçu comme un symptôme vis à vis d'un conflit dans psychisme de l'enfant. La parole étant le résultat d'une pulsion, provenant du Ça, peut ne pas se produire lorsque le sujet cherche son autopunition. De plus, pour la validation du socle commun de compétences, de connaissances et de culture il faut que l'élève puisse s'exprimer, un domaine y est consacré « Comprendre, s'exprimer en utilisant le français écrit et oral ». Buss et Downey, cités dans la thèse de Canion (2012), ont établi une liste de conseils pour le professeur, à appliquer lorsqu'il est confronté à un élève mutique :

- Éviter les contacts visuels avec l'enfant (se placer à côté de lui et non en face).
- Ne pas l'obliger à parler, respecter son silence.
- Ne pas attendre de manière oppressante une réponse verbale ou non verbale de sa part.
- Lui laisser au moins cinq secondes pour communiquer une réponse à une question au lieu de répondre directement à sa place.
- Poser des questions fermées.
- Privilégier le jeu, les activités physiques et/ou sociales.
- Encourager la communication même si elle se manifeste de manière non verbale.

Néanmoins, ces conseils sont à adopter au commencement du mutisme de l'élève car par la suite le comportement à avoir vis à vis d'un élève mutique va dépendre de la cause de son mutisme, d'où le fait de chercher à comprendre la cause de ce mutisme pour permettre à un enfant de parler. Ainsi pour Émilie il aurait fallu que dès le début de l'année scolaire je mette en place ces conseils afin de permettre à Émilie de s'exprimer plus facilement. Néanmoins, dès la découverte de ces conseils, je les teste dans la classe mais pour le moment même avec cela Émilie ne parle pas. Ces conseils peuvent être perçus dans une compétence du référentiel des compétences du professeur établi en 2013 ; « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ». En effet en instaurant un climat de confiance et de bienveillance dans la classe, il est probable que chacun arrive à s'exprimer librement comme le demande l'institution. Dans ma classe, les élèves ont dès le début d'année intégrés des principes de bienveillance, aucun élève est laissé de côté à la récréation ou lors des temps de jeu, si un élève donne une mauvaise réponse personne ne va rire ou se

moquer. De plus en mettant en place des activités permettant à l'élève de participer même sans parler, par le biais par exemple d'un camarade ou avec une ardoise, permettrait à l'élève de se sentir en confiance et peut être d'oublier son trouble en parlant de manière spontanée sans s'en rendre compte. Ainsi la modification des activités assure la compétence « Prendre en compte la diversité des élèves » pour le professeur. Par ailleurs, si l'élève parle, le professeur peut alors le connaître et connaître son histoire afin d'intégrer les éventuels problèmes auxquels l'élève peut être confronté. Cela renvoie à la compétence « Connaître les élèves et les processus d'apprentissages ».

Ainsi dans le cadre du métier de professeur des écoles il peut être essentiel de connaître certaines bases pour appréhender un élève mutique. Par exemple à l'école maternelle, le programme étant basé sur le jeu pour apprendre peut être accentué d'avantage pour un élève mutique afin que l'élève gagne en confiance dans un climat de bienveillance. De plus, la pratique en cycle 2 et 3 de la danse de création peut permettre à l'élève de s'exprimer de manière non verbale sur les situations qu'il vit en classe ou à l'extérieur ce qui indiquera au professeur la source du problème. Il peut être intéressant de s'appuyer également sur les camarades de l'élève. En effet l'élève s'il ne parle pas au professeur peut parler à ses pairs qui par la suite transféreront ces informations au professeur. Cela peut créer ainsi une relation de confiance entre les élèves et le professeur. Le professeur doit donc porter une attention à tous ses élèves mais plus particulièrement aux élèves mutiques afin qu'ils puissent par la suite dépasser ce trouble si cela est possible.

Dans le cas précis de ma recherche, le fait que le sujet choisi ait été dans ma classe m'a permis d'acquérir de nombreuses compétences du professeur des écoles. En effet, en essayant de mettre en place un accompagnement de mon élève par un orthophoniste, médecin scolaire, j'ai pu acquérir la compétence 6 : « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ». De plus les rendez-vous réalisés avec ma collègue et la mère d'Émilie m'ont également permis de consolider les compétences suivantes : « coopérer au sein d'une équipe », « coopérer avec les parents d'élèves et les partenaires de l'école ». Néanmoins, j'espère pouvoir dans la suite de l'année réussir à faire qu'Émilie soit de plus en plus épanouie dans la classe pour qu'elle puisse essayer de prendre d'avantage la parole.

VIII) Implication d'après coup

Ayant mis du temps à trouver un sujet, je me suis impliquée directement dans les recherches. Venant d'une licence de sciences de la vie et de la terre, la partie théorique de la psychanalyse m'a semblé compliquée et pas assez concrète. Lors du stage que j'ai réalisé au second semestre de la première année de master, étant confronté à un élève présentant une inhibition verbale m'a motivé davantage à travailler ma recherche. Je me suis retrouvé face à cet élève et je n'avais pas les clés pour résoudre ce problème et je me suis aperçue que ma tutrice n'y arrivait pas non plus. J'ai donc constaté que cette recherche pourra par la suite me servir dans le métier de professeur. En effet, il est essentiel de modifier sa pédagogie en fonction du type d'élève auquel on est confronté. Par ailleurs, la suite de la recherche par la mise en place d'entretien me questionnait. Est-ce que j'aurai la capacité à interpréter les entretiens pour trouver la cause du mutisme d'un

élève ? Est-ce qu'en maternelle ou à l'école primaire les élèves sont assez matures pour mettre des mots sur ce qu'ils ressentent ? J'avais donc hâte de continuer cette recherche afin de répondre à ces différentes interrogations.

A la suite étant professeur des écoles stagiaires dans une classe de maternelle, je me suis également retrouvée face à une élève dans ma classe qui ne parlait pas. Comme expliqué précédemment, j'ai donc réalisé mes entretiens avec cette élève. J'ai ainsi pu trouver des réponses aux questions que je me posait à la suite de ma première année de recherche. Lors des entretiens que j'ai mené, je n'ai pas laissé la possibilité à Émilie de s'exprimer librement car je n'ai posé que des questions fermées qui commencent par : « Est-ce que ». Ainsi j'ai ensuite été vigilante dans ma pratique professionnelle à ne plus utiliser ce type de questions afin de laisser la parole aux élèves lors des échanges. Je pense également que pour mon sujet de recherche, Émilie était trop jeune pour mener des entretiens. En effet, son langage ne m'a pas permis de trouver réellement une cause à son mutisme car les échanges lors des entretiens ont été très faibles. Néanmoins, cette recherche pour moi et ma collègue de classe, nous a permis d'essayer de réaliser une prise en charge médicale pour Émilie afin qu'elle puisse acquérir un langage correct. Même si cette prise en charge n'a pas abouti, les parents et les enseignantes ont conscience du problème d'Émilie et que ce soit du côté de l'école ou de la maison, nous essayons de travailler ensemble pour trouver des solutions pour améliorer le langage d'Émilie.

En ce qui concerne mon implication personnelle, je pense avoir trouvé certaines causes à mon mutisme. En effet, ayant deux grandes sœurs, je pense que celles-ci ont joué un rôle important dans l'apparition de mon mutisme. Lors de repas de famille, il semble que ma parole soit moins importante que celle de mes sœurs notamment celle de ma sœur aînée ; lorsque je parle il arrive souvent que mes sœurs me coupent la parole et parlent d'autres choses sans revenir au sujet de conversation auquel je participait. Ainsi dans ma scolarité, je n'ose peut être pas parler car j'ai peur qu'on me coupe la parole et qu'on ne m'écoute pas. Je ne souhaite donc pas subir cette situation qui s'avérer humiliante car j'ai l'impression de ne pas être importante aux yeux des autres.

IX) Conclusion

L'objectif de cette recherche est de comprendre les causes de l'inhibition verbale chez un élève en s'aidant d'éléments théoriques de la psychanalyse. J'ai choisi ce thème de recherche car il reflète des situations auxquelles j'ai été confronté en tant qu'élève et qui m'arrive encore actuellement. J'espère à la suite de cette recherche comprendre la cause de mon mutisme dans certaines situations.

L'étude de la psychanalyse m'a permis de comprendre la construction du sujet au niveau de son psychisme, avec les différentes relations entre le Moi, le Ça et le Surmoi. J'ai constaté également que l'appareil vocal possède de nombreuses caractéristiques et en particulier un système de régulation de la parole basé sur sa propre écoute. Il se peut donc qu'il y ait un dérèglement de ce système qui provoque le mutisme chez un élève.

Néanmoins, de nombreuses études ont prouvé que le mutisme d'un enfant peut apparaître en dehors du cercle familial mais également à l'intérieur de ce cercle. Ces différents types de mutismes peuvent avoir des origines variées, comme la relation fusionnelle entre la mère et l'enfant qui incite l'enfant à ne plus parler cela est le reflet d'une manipulation. Il se peut également que le mutisme soit dû à une phobie de l'enfant vis à vis de la parole ou alors que le mutisme se produit à la suite d'un événement traumatique. Il vient donc à se demander si le mutisme d'un enfant est un symptôme ou alors une phobie. Le symptôme est caractérisé par un conflit psychique entre le Ça et de Surmoi provoquant un trouble apparent, dans notre cas le mutisme. Tandis que la phobie résulte d'une peur incontrôlable qui peut dans notre cas se définir comme soit une phobie scolaire ou alors une phobie liée à la voix de l'élève.

Au cours de cette recherche, mon objectif principal qui était de comprendre pourquoi Émilie ne parle pas en classe a été modifié. En effet, après le deuxième entretien, mon objectif a été de mettre en place un suivi afin qu'Émilie puisse mieux parler, c'est à dire acquérir un langage correct pour un enfant de son âge car je pense que son mutisme provient d'avantage de ce manque. Malheureusement, je me suis rendu compte que le système scolaire (médecin scolaire, psychologue scolaire) est à revoir car je n'ai pas pu faire appel à leurs services du fait d'un manque de personnels, tout comme les orthophonistes. A notre échelle de professeur des écoles, nous nous trouvons démunis face à ce type de situations.

Cette étude pourra par la suite, m'aider lorsque je serai face à un élève mutique. En effet, j'ai pu constater qu'il existe un certain nombre d'activités ou d'attitudes à mettre en place pour favoriser l'expression verbale d'un élève. Il est essentiel pour un élève de pouvoir prendre la parole en classe car c'est l'un des objectifs de la maternelle mais cette prise de parole permet à l'élève de se construire une place dans le groupe classe. Cet engagement dans la classe va donner à l'élève les clés pour se construire en tant que futur citoyen.

Il serait par ailleurs intéressant de compléter cette recherche par une étude du lien entre le professeur et l'élève. Notamment de se demander si un professeur qui a déjà été confronté à un élève mutique a changé sa pédagogie afin que cette situation ne se produise plus. Ou alors d'étudier la fréquence d'apparition d'élève mutique dans une classe avec un même professeur. . Dans ma recherche, le fait que mon sujet : Émilie soit jeune a peut-être été un frein dans mon objectif de recherche principal ; il serait donc intéressant de reproduire cette recherche mais cette fois en trouvant un sujet plus âgé.

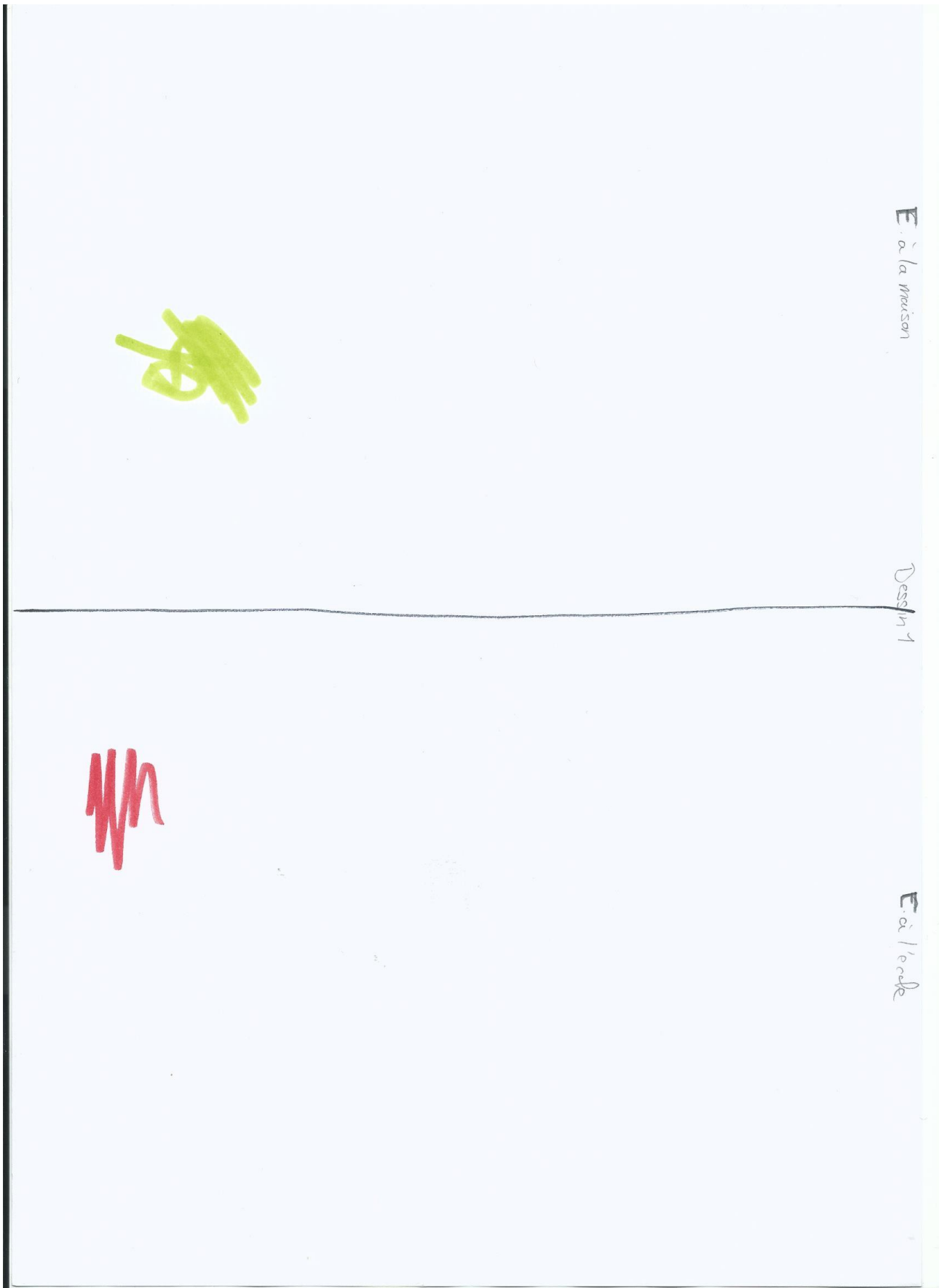
X) Bibliographie

- ALBERO, B. (2010). L'étude de cas:une modalité d'enquête difficile à cerner. In *Enjeux et dilemmes de l'autonomie*, Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- ALERINI, P. (2015). Le dessin d'enfant, enjeu transférentiel. *Essaim*, 34, 7-22.
- ASSOUS, A., GOLSE, B., & ROBEL, L. (2016). Enjeux de séparation chez les enfants présentant des troubles dysphasiques. *La psychiatrie de l'enfant*, 59, 425-458.
- BIRRAUX, A. (2000). La projection, instrument d'adolescence. *Revue française de psychanalyse*, 64, 693-705.
- BREMAUD, N. (2011). Dysphasie et /ou psychose. *L'évolution de la psychiatrie*, 76, 658 e1-658e9.
- BRUN, D. (2014). La psychanalyse et l'enfant. In *Actualités de la psychanalyse* Paris: ERES, p. 221-224.
- CANION, F., & DETHIER, V. (2012). *Le mutisme sélectif à l'école : De la prévention du trouble à la prise en charge de l'enfant*. Haute école de la ville de Liège.
- CATHELINE, N., & RAYNAUD, J.-P. (2017). *Les phobies scolaires aujourd'hui : Un défi clinique et thérapeutique* (Paris: Lavoisier).
- CHEVAILLIER, G. (2013). La voix de l'enfant et ses troubles fonctionnels. *Enfances & psy*, 58, 15-28.
- DAHAN, P. (2011). Le silence dans la psychanalyse. *Champ lacanien*, 10, 107-113.
- DANON-BOILEAU. (2010). La dysphasie, son incidence sur le processus psychique de l'enfant et sa prise en charge. *Enfances & psy*, 47, 115-127.
- DE BECKER, E. (2012). Le mutisme chez l'enfant : Pistes de compréhension et de traitement. *Psychothérapies*, 32, 239-248.
- DE BECKER, E. (2015). Le mutisme sélectif chez l'enfant. *Sens dessous*, 15, 33-38.
- DENIS, P. (2011). *Les phobies* (Paris: PUF).
- DIENG, S., & SERVET, J. (2000). *Epargne, crédit et migration : Le comportement financier des migrants maliens et sénégalais en France. Annexe 4 : La pratique de l'entretien de recherche*. Université Lumière Lyon 2.
- DUBOIS, A. (2017). Face au mutisme d'un élève : Quelques enjeux de transmission du rapport au langage. *Perspectives en éducation et formation*, 47-58.
- Eduscol*. (s. d.). Consulté 28 avril 2021, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/>
- FORGET, J.-M. (2011). *Les enjeux des pulsions* (Toulouse: ERES).

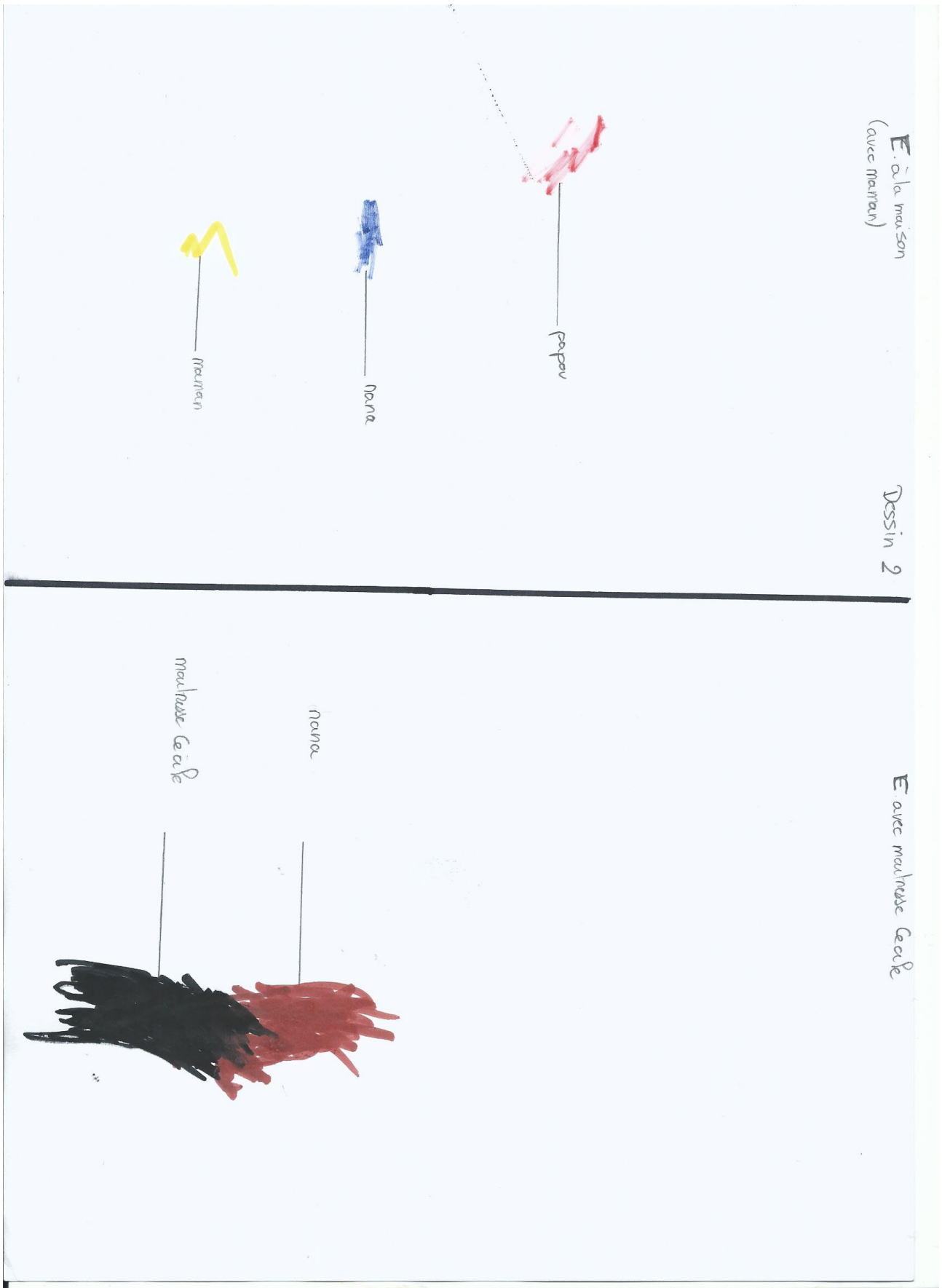
- FREUD, S. (1915). *Pulsions et destin des pulsions* (Paris: Payot 2006).
- FREUD, S. (1926). *Inhibition, symptôme et angoisse* (Paris: PUF).
- GARCIA-FONS, T. (2002). Invention du dessin dans la cure psychanalytique de l'enfant. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 49, 43-50.
- GELLMAN-GARCON, E. (2007). Le mutisme sélectif chez l'enfant : Un concept transnosographique. *La psychiatrie de l'enfant*, 50, 259-318.
- GILET-LE BON, S. (2013). Deux symptômes d'exception : Phobie et fétiche. *Champ lacanien*, 14, 91-98.
- GILET-LE BON, S. (2019). Versions de symptôme. *Champ lacanien*, 23, 43-49.
- GOLSE, B. (2010). La violence développementale de l'accès au langage. *Enfances & psy*, 47, 16-29.
- Inserm. (s. d.). Consulté 28 avril 2021, à l'adresse <https://www.inserm.fr/>
- JEKELS, L. (2007). Quelques remarques sur la théorie de la pulsion. *Libres cahiers pour la psychanalyse*, 15, 95-100.
- KAMIENIAK, I., & KASWIN-BONNEFOND, D. (2009). Inhibition : Argument. *Revue française de psychanalyse*, 73, 325-330.
- LACAN, J. (1964). *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. (Paris: Seuil).
- Larousse. (s. d.). Consulté 25 avril 2020, à l'adresse <https://www.larousse.fr/>
- LE HUCHE, F., & ALLALI, A. (2001). *La voix, anatomie et physiologie des organes de la voix et de la parole* (Paris: Masson).
- LETRILLIART, L., BOURGEOIS, I., VEGA, A., CITTEE, J., & LUTSMAN, M. (2009). Un glossaire d'initiation à la recherche qualitative. *Exercer, la revue française de médecine générale*, 20(88), 74-11.
- LEVY, M. (2016). Dyslexie, Dysphasie. *Empan*, 101, 12-20.
- MOCHIRI, P. (2007). Discours des pulsions, discours des passions. *Libres cahiers pour la psychanalyse*, 15, 21-28.
- MONTAGNE, Y.-F. (2020). Chapitre 1. In *La parole* (Revue EPS, p. 11-28).
- MONTAGNE, Y.-F. (2021). Un corps d'élève décerné par un professeur; une étude de cas sur le « stade du miroir » en EPS. *EJRIEPS*, 49, 92-126.
- NATANSON, J. (2008). La peur et l'angoisse. *Imaginaire & Inconscient*, 22, 161-173.
- PLAZA, M. (2014). Le développement du langage oral. *Contraste*, 39, 99-118.
- ROBO, P. (2003). *Démarche clinique*. Site personnel de Patrick Robo.
http://probo.free.fr/ecrits_app/Demarche_clinique.htm

- SHIPON-BLUM, E. (2009). *Comprendre le mutisme sélectif* (Lyon: Chronique sociale).
- SOLER, C. (2019). Croire à l'inconscient. *Champ lacanien*, 23, 9-18.
- TALY, V., & EMMANUELLI, M. (2013). Éclairage psychanalytique du trouble spécifique du développement du langage oral ou dysphasie de l'enfant. *Bulletin de psychologie*, 524, 167-178.
- TESSIER, H. (2007). Pulsion et subjectivité. *Libres cahiers pour la psychanalyse*, 15, 129-147.
- VIVES, J.-M. (2013). Comment la voix vient-elle aux enfants ? *Enfances & psy*, 58, 40-50.
- WIDLOCHER, D. (1998). *L'interprétation des dessins d'enfants* (Bruxelles: Mardaga).

Annexe 1 : Émilie à la maison/ Émilie à l'école



Annexe 2 : Émilie avec sa maman / Émilie avec maîtresse Cécile



Annexe 3 : dessin Émilie avec son papa/ Émilie avec maîtresse Florine



Annexe 4 : dessin Émilie et ses copains/ Émilie et ses cousins



Annexe 5 : dessin Émilie et sa nounou



Annexe 6 : entretien avec Émilie

- 1 Cécile : Bonjour Emilie, est- ce que ça va ?
- 2 Emilie : (silence)
- 3 Cécile : Alors aujourd'hui nous allons faire des dessins toutes les deux. Est-ce que tu sais dessiner ?
- 4 Emilie : Non
- 5 Cécile : Pourtant je t'ai déjà vu faire des dessins en classe. Est-ce que tu pourrais me faire un dessin ici de toi quand tu es à la maison ? Tu te dessines quand tu es à la maison.
- 6 Emilie : Bleu
- 7 Cécile : C'est quelle couleur que tu me montres, tu sais ?
- 8 Emilie : Jaune
- 9 Cécile : Alors tu me fais un dessin de toi quand tu es à la maison.
- 10 Emilie : (dessine en silence, dessin 1)
- 11 Cécile : C'est toi quand tu es à la maison ici ?
- 12 Emilie : Oui
- 13 Cécile : Alors tu es avec qui à la maison ?
- 14 Emilie : Papou, maman
- 15 Cécile : Tu me fais un dessin de toi quand tu es à l'école ?
- 16 Emilie : To, t'es (elle montre des feutres)
- 17 Cécile : Tu me fais un dessin quand toi tu es à l'école ?
- 18 Emilie : Dou (rouge)
- 19 Cécile : Ah le rouge
- 20 Emilie : Dou, la le dénon (en montrant les feutres)
- 21 Cécile : D'accord
- 22 Emilie : (dessine en silence)
- 23 Cécile : Alors ici c'est quand tu es où ?
- 24 Emilie : A maman
- 25 Cécile : Et ici c'est quand tu es où ?
- 26 Emilie : A ma
- 27 Cécile : Est-ce que tu peux me faire encore un dessin ?
- 28 Emilie : (regarde vers la fenêtre car on entend des enfants dehors)
- 29 Cécile : oui on entend les enfants dehors. Est-ce que tu peux me faire un dessin de toi et maman ici ? Tu me fais un dessin de toi et ta maman ici ?
- 30 Emilie : (dessine, dessin 2) Partout partout maman partout partout
- 31 Cécile : Ah oui elle est partout maman ?
- 32 Emilie : (dessine en silence)
- 33 Cécile : Tu as dessiné qui sur la feuille ?
- 34 Emilie : (point la tache jaune) Maman
- 35 Cécile : (pointe la tâche bleue) Ici ?
- 36 Emilie : Nana

37 Cécile : Qui ça ?

38 Emilie: Nana

39 Cécile : C'est qui nana ?

40 Emilie : Naaana doudou

41 Cécile : Ah il y a doudou aussi ?

42 Emilie : (pointant une par une les taches) Non papou, maman nana

43 Cécile : C'est toi nana ?

44 Emilie : La nana, maman la nana

45 Cécile : Le ninin ?

46 Emilie : La le nana maman

47 Cécile : Alors là c'est qui ? (montrant la tache jaune)

48 Emilie : Maman

49 Cécile (montrant la tache bleue) Ensuite ici c'est qui ?

50 Emilie : Nana

51 Cécile : Et ici ? (pointant la tache rouge)

52 Emilie : Papou

53 Cécile : Et est-ce que tu peux me dessiner ici, toi quand tu es à l'école ? Avec moi, maitresse Cécile

54 Emilie : (dessine en silence et prenant son temps par rapport aux autres dessins)

55 Cécile : Alors tu as dessiné qui ?

56 Emilie : Papou (montrant l'autre dessin), la papou, papou la

57 Cécile : Alors là c'est papou ? (en montrant la tache rouge)

58 Emilie : Papou, papou

59 Cécile : Et ici c'est quand tu es à l'école ? (montrant la partie droite du dessin)

60 Emilie : Non papou (en montrant l'autre dessin)

61 Cécile : Et ici c'est qui ? (montrant le dessin de droite)

62 Emilie : Nana

63 Cécile : C'est quand toi tu es à l'école ?

64 Emilie : Hum

65 Cécile : C'est qui ici (tache noire) c'est Cassandre ou c'est la maitresse ?

66 Emilie : Tess

67 Cécile : C'est la maitresse ?

68 Emilie : Oui (reprend son dessin et continue de faire la maitresse)

69 Long silence

70 Emilie : C'est maman (en montrant tache jaune)

71 Cécile : Tu as terminé ton dessin ?

72 Emilie : Oui

73 Cécile : Je peux le prendre ?

74 Emilie : (elle me tend le dessin)

75 Cécile : Alors maintenant je vais te demander de faire un autre dessin. Alors est ce que tu peux me dessiner toi et papa ici ? Que toi et papa

76 Emilie : Nana partout nana et papou. Partout partout
77 Cécile : Partout partout ?
78 Emilie : Hum (dessine, dessin 3)
Cécile : Alors ici c'est qui ?
79 Emilie : Humm maman. Humm ti hum ti hum ti bé et papou . Et ma maman. (la phrase a été difficile à dire pour elle)
80 Cécile : Alors c'est qui ici ? (montrant tache verte)
81 Emilie : Hum bé
82 Cécile : C'est le bébé ?
83 Emilie : Oui bébé maman
84 Cécile : Ah c'est le bébé de maman ?
85 Emilie : Oui
86 Cécile : Et ici c'est qui ? (Montrant la tache jaune)
87 Emilie : Papou
88 Cécile : Et ici ? (Montrant les taches noires)
89 Emilie : Nana et doudou
90 Cécile : Alors je vais noter
91 Emilie : Maman bébé nana doudou papou (en pointant les taches)
92 Cécile : Et ici tu peux me dessiner toi avec maitresse Florine ? Que toi avec maitresse Florine.
93 Emilie : (dessine en silence et prenant son temps)
94 Cécile : Alors tu as dessiné qui ici ?
95 Emilie : Nana
96 Cécile : Et ici ?
97 Emilie : Loulou tess
98 Cécile : C'est la maitresse ?
99 Emilie :Oui. Pu (en me montrant le feutre)
100 Cécile : Le feutre n'écrit plus ?
101 Emilie : Ta pu
102 Cécile : Change de feutre donne-moi celui-là.
103 Emilie :Ta, met là
104 Cécile : Ça y est tu as terminé ?
105 Emilie : (elle me tend le dessin)
106 Cécile : Alors il me faudrait encore un autre dessin. Tu crois que tu peux m'en faire un ?
107 Emilie : Oui
108 Cécile : Tu aimes bien faire des dessins ?
109 Emilie : Hum
110 Cécile : Alors j'aimerais que tu te dessines avec les copains ?
111 Emilie : Hum (dessine, dessin 4)
112 Cécile : Alors c'est qui ici ? (montrant la tache verte claire)
113 Emilie : Nana

114 Cécile : Et ici ?
115 Silence
116 Cécile : Et ici tu fais un dessin de toi avec les copains à l'école ? Pendant la récréation ?
117 Emilie : Y a partout partout (montrant ses doigts)
118 Cécile : Ah tu en as mis partout sur tes doigts
119 Emilie : La main
120 Cécile : Et ici c'est les copains que tu as dessiné ?
121 Emilie : Non nana (elle me tend le dessin)
122 Cécile : Ça y est ? Merci
123 Emilie : T'entend
124 Cécile : Ah oui on entend les enfants dehors. Alors qu'est-ce que tu fais le soir avec maman ?
125 Emilie : Hum
126 Cécile : Tu fais quoi le soir quand tu rentres avec maman ?
127 Emilie : Ah le loup
128 Cécile : Tu joues au loup ?
129 Emilie : Hum
130 Cécile : Avec maman le soir ?
131 Emilie : Hum
132 Cécile : Et avec papa tu fais quoi le soir ?
133 Emilie : Ti ti loulou
134 Cécile : Alors c'est quoi tu peux m'expliquer, je ne connais pas ?
135 Emilie : (Rangement des crayons)
136 Cécile : Alors tu fais quoi le soir avec papa ?
137 Emilie : Pa
138 Cécile : Tu ne sais pas ?
139 Emilie : Oui
140 Cécile : Et qu'est-ce que tu aimes bien chez maman ?
141 Emilie : Maman
142 Cécile : Tu aimes bien maman ?
143 Emilie : Oui
144 Cécile : Et qu'est-ce que tu aimes bien chez papa ?
145 Emilie : No
146 Cécile : Qu'est-ce que tu as fais la dernière fois avec ton papa que tu n'as pas aimé ?
147 Emilie : (Silence regard fuyant). Pa
148 Cécile : Et qu'est-ce que tu aimes bien faire dans la cour quand tu es avec les copains ?
149 Emilie : Pa
150 Cécile : Tu joues avec les copains dans la cour ?
151 Emilie : Nan
152 Cécile : Pourquoi tu ne joues pas avec les copains ?
153 Emilie : Pa

154 Cécile : Tu ne sais pas ?
155 Emilie : Hum
156 Cécile : Et qu'est-ce que tu aimes bien faire avec moi à l'école ?
157 Emilie : Lo, pa
158 Cécile : Et qu'est-ce que tu aimes bien faire avec maitresse Florine à l'école ?
159 Emilie : Pa
160 Cécile : Qu'est-ce que tu as bien aimé faire aujourd'hui ?
161 Emilie : Pas
162 Cécile : Tu ne sais pas ?
163 Emilie : Pa
164 Cécile : Est-ce que tu aimes bien faire de la peinture ?
165 Emilie : Nan
166 Cécile : Non ?
167 Emilie : Nan
168 Cécile : Est-ce que tu aimes bien venir à l'école l'après midi ?
169 Emilie : Non
170 Cécile : Tu préfères aller où l'après midi ?
171 Emilie : Euh nou ninin
172 Cécile : Tu préfères aller chez nounou ?
173 Emilie : Hum
174 Cécile : Est-ce que tu pourrais faire un dessin de toi et nounou ?
175 Emilie : (dessine, dessin 5) Hum nounou. La
176 Cécile : Oh qu'est-ce que tu as fais ?
177 Emilie : Ninin, 'garde doudou (en montrant le dessin)
178 Cécile : Tu as fini ? (elle me donne son dessin) Merci. Alors est ce que tu as bien aimé faire des dessins
avec moi ?
179 Emilie : Non

Annexe 6 : entretien Émilie avec sa maman

- 180 Maman : Vas- y. Alors là tu dessines quand tu es à la maison, quand tu es chez nous.
- 181 Emilie : Hum
- 182 Maman : Vas -y
- 183 Emilie : Non
- 184 Maman : Allez dessine
- 185 Emilie (dessine)
- 186 Maman : Ah ouai tout ça ? ça c'est toi, quand tu es à la maison ?
- 187 Emilie : Hum
- 188 Maman : Hum
- 189 Emilie : T'es ta
- 190 Maman : C'est toi. Tu as dessiné Emilie à la maison
- 191 Emilie : Maman, t'es là ?
- 192 Maman : Et bien c'est marqué Emilie à la maison
- 193 Emilie : T'es là ?
- 194 Maman : C'est marqué Emilie à l'école
- 195 Emilie : Là
- 196 Maman : Et puis à l'école tu es comment ?
- 197 Emilie : Pa (silence) Ta
- 198 Maman : C'est quoi ça ?
- 199 Emilie : Lé nana, ta.
- 200 Maman : Ah c'est tes yeux ? Ouah
- 201 Emilie : La boubou nana
- 202 Maman : C'est ta bouche au milieu, d'accord
- 203 Emilie : Ga maman
- 204 Maman : Oui je vois
- 205 Emilie : Ta maman, ta maman nana.
- 206 Maman : Vas -y
- 207 Emilie : C'est bon
- 208 Maman : Et là c'est quoi ?
- 209 Emilie : Silence
- 210 Maman : C'est quoi que tu as dessiné là ?
- 211 Emilie : Pi, papi.
- 212 Maman : Ah c'est papi
- 213 Emilie : Oui (dessine)
- 214 Maman : Et là ?
- 215 Emilie : Hein
- 216 Maman : Là

217 Emilie : Nana
218 Maman : C'est toi la ?
219 Emilie : Oui
220 Maman : Avec papi ?
221 Emilie : Oui
222 Maman : Dac
223 Emilie : Doudou (dessine), lou ti
224 Maman : Attend (elle annote le dessin). C'est tout ?
225 Emilie : attend
226 Maman : tu veux encore faire ?
227 Emilie : (silence) Bon
228 Maman : C'est quoi ?
229 Emilie : Euh, euh attend. Là Nana, euh euh euh euh t'es, maman tété nana
230 Maman : Ah c'est quand je viens te chercher ?
231 Emilie : Oui
232 Maman : Dac (elle annote le dessin)
233 Emilie : Tiens maman, tiens maman nana
234 Maman : J'écris quand maman viens me chercher
235 Emilie : Hum. Maman, maman nana ti hum maman
236 Maman : Tu veux écrire quoi ?
237 Emilie : Tété euh euh to
238 Maman : A quand je viens te chercher à l'école ? C'est là quand je viens te chercher à l'école ? et là c'est quand je viens te chercher où ?
239 Emilie : Nounou
240 Maman : Ah (elle annote). Puis là ?
241 Emilie : Hum maman mamet bu
242 Maman : Ah ah (rire)
243 Emilie : Et là to ? et met to là bas et me et là
244 Maman : Ok on en fait un autre ?
245 Emilie : Oui
246 Maman : Aller tu changes de couleur ou tu gardes la même ?
247 Emilie : Ta. Et là.
248 Maman : On prend quelle couleur ?
249 Emilie : Et la, non elle la
250 Maman : C'est quelle couleur celle-là ?
251 Emilie : T'es ta dou
252 Maman : Rose
253 Emilie : Dou
254 Maman : Alors là il faut que tu dessines Emilie avec moi
255 Emilie : T'es là

256 Maman : Tu nous dessines les deux
257 Emilie : T'es là ?
258 Maman : Et là ce sera Emilie avec maitresse Florine
259 Emilie : Oui
260 Maman : La dessines Maman avec toi
261 Emilie : Oh
262 Maman : Tu nous dessines les deux
263 Emilie : (dessine) Ah
264 Maman : Mais tu as dépassé là
265 Emilie : Non, la. Ahahah (rire)
266 Maman : C'est quoi ça ? Les petits points ?
267 Emilie : To (refait des petits points)
268 Maman : C'est quoi les petits points ?
269 Emilie : Euh euh et là c'est maman, la papou maman, la papou papi, la lélé papou papi
270 Maman : Ah c'est les oreilles à papi, la bouche à maman. Et c'est quoi là ?
271 Emilie : Hein
272 Maman : C'est quoi à coté ?
273 Emilie : Papi
274 Maman : Ah ouai ?
275 Emilie : Lélé
276 Maman : Et là ?
277 Emilie : Hum nana
278 Maman : Ah c'est toi ? dac
279 Emilie : Hum
280 Maman : Mais euh et moi je suis où ? Il faut que tu me dessines aussi
281 Emilie : Ici
282 Maman : Ah c'est tout moi les petits points là ?
283 Emilie : Oui
284 Maman : Ah
285 Emilie : Maman
286 Maman : Aller viens on n'a pas fini
287 Emilie : A ci maman
288 Maman : Et tu n'as pas dessiné maitresse Florine. Tu as oublié ! Tu peux prendre une autre couleur si tu
veux
289 Emilie : Celle-là. Et là
290 Maman : C'est tout ?
291 Emilie : Non
292 Maman : Dac
293 Emilie : Ta t'es né didi, ta né
294 Maman : Tu fais le nez à maitresse Florine ?

295 Emilie : Eh mais maman et mé
296 Maman : Oui
297 Emilie : Papi. Maman nana ti papou. Voila papou
298 Maman : Ok. Tu veux encore faire ?
299 Emilie : T'es là
300 Maman : J'ai écrit
301 Emilie : T'es là?
302 Maman : Et bien là j'ai mis que tu avais dessiné maitresse Florine
303 Emilie : T'es là ?
304 Maman : C'est marqué Maitresse Florine
305 Emilie : Et ti. T'es lo
306 Maman : Voila. Tu veux encore en refaire un autre ?
307 Emilie : Eh oui
308 Maman : Tiens il faut que tu dessines papou là. Ici
309 Emilie : T'es là ?
310 Maman : Et là il faudra que tu dessines maitresse Cécile avec toi
311 Emilie : lou la
312 Maman : Mets-toi comme il faut tu vas tomber. Aller vas-y
313 Emilie : Tété
314 Maman : Il faut déjà dessiner
315 Emilie : Hum
316 Maman : Tu dessines ?
317 Emilie : Papé
318 Maman : Tu prends quelle couleur ?
319 Emilie : Non t'es maman nana
320 Maman : Là il faut dessiner papou
321 Emilie : Non t'es maman
322 Maman : Non on fait déjà le travail de maitresse et après on fera un autre dessin. Dac ? Mais il faut dessiner
papou
323 Emilie : (dessine)
324 Maman : Ouai et nana à coté
325 Emilie : Où ?
326 Maman : Là, là sur ce côté-là
327 Emilie (silence)
328 Maman : C'est qui là ?
329 Emilie : Nana, papou
330 Maman : Ok (elle annote le dessin). Et là c'est quoi ?
331 Emilie : Hum
332 Maman : Tu dessines quoi ?
333 Emilie : Po loulou

334 Maman : C'est tous des loulous ? Il y en a beaucoup. Tu dessines maitresse Cécile ?
335 Emilie : Oui
336 Maman : Dac
337 Emilie : (dessine) C'est bon
338 Maman : C'est qui là ?
339 Emilie : Et t'es didi
340 Maman : Ah maitresse Cécile ?
341 Emilie : Oui
342 Maman : Tout là, tout là ? tout le gros là ?
343 Emilie : Oui
344 Maman : Dac. Et toi tu es où ?
345 Emilie : Ici
346 Maman : Ah, la petite ici ?
347 Emilie : Lo
348 Maman : Oui mais là c'est avec papou et là avec maitresse Cécile
349 Emilie : Oui
350 Maman : Dac ça marche. C'est bien ma poule
351 Emile : Ah nano. Maman un petit nano papi
352 Maman : Tu veux faire un dessin ?
353 Emilie : Oui. T'es belle maman
354 Maman : Car il y a encore des trucs. Où alors tu veux faire demain le reste ?
355 Emilie : Non
356 Maman : Tu veux les faire ce soir ?
357 Emilie : Non t'es to
358 Maman : Vas-y
359 Emilie : (rire)
360 Maman : Allez vas-y, tu dessines toi quand tu es avec les copains
361 Emilie : Maman, t'es ça ?
362 Maman : Avec le copain. Là c'est marqué Emilie avec les copains.
363 Emilie : T'es ça ?
364 Maman : Et là c'est marqué Emilie avec les cousins et les cousines. Tu peux dessiner quand tu es avec Nina, quand tu joues avec Nina.
365 Emilie : Hum, et t'es là ?
366 Maman : Et là tu pourras dessiner quand tu es avec Axelle, Emile, Louise. A l'école il y a qui ? Anna
367 Emilie : Oui
368 Maman : Allez vas-y, là c'est quand tu joues avec Nina, Ambre et Sohane
369 Emilie : (dessine en silence) : c'est bon
370 Maman : et là quand tu es avec les copains. Quand tu joues avec Margaux, Gaspard
371 Emilie : Oh
372 Maman : C'est tout ?

373 Emilie : Oui et tout
374 Maman : Ok. Et puis là il faudra que tu dessines quand tu es avec nounou. Quand tu vas chez nounou
375 Emilie : t'es là ?
376 Maman : C'est marqué Emilie avec nounou
377 Emilie : T'es là ?
378 Maman : Après c'est bon là on a fini
379 Emilie : Oui
380 Maman : Tu prends quelle couleur ?
381 Emilie : Papi
382 Maman : Là, Emilie avec nounou
383 Emilie : To
384 Maman : Ouai, tu fais quoi là ?
385 Emilie : Lo nono
386 Maman : Ouai, tu lui fais quoi les jambes ?
387 Emilie : Oui
388 Maman : Et puis quoi d'autres
389 Emilie : (dessine en tapant avec les crayons) : C'est bon
390 Maman : Tu as fini ? Ok merci
391 Emilie : Là l'es nounou, là bobo nounou, là bobo doudou, là hum hum nounou doudou là, nez doudou là
babou doudou
392 Maman : La bouche, le nez
393 Emilie : Oui
394 Maman : Et puis quoi ?
395 Emilie : Hum, ta ta ta ta ta
396 Maman : C'est quoi ça ?
397 Emilie : Dan
398 Maman : Ah les jambes. Et puis là ?
399 Emilie : Hum pa
400 Maman : Tu sais pas ?
401 Emilie : Non
402 Maman : Dac, et puis ça ?
403 Emilie : Hum doudou nes là-bas
404 Maman : Ah tu as dessiné le doudou à Ines
405 Emilie : Didi là-bas
406 Maman : Et Ines tu l'as dessiné ? Elle est où ?
407 Emilie : Là, di. (Prend crayon)
408 Maman : Allez vas- y dessine Ines
409 Emilie : C'est bon, Ines
410 Maman : C'est Ines là ?
411 Emilie : Oui

412 Maman : Et là c'est son doudou ?
413 Emilie : Oui
414 Maman : Ou c'est autre chose ?
415 Emilie : Là didi Ines et là doudou Ines
416 Maman : Ok merci Madame
417 Emilie : Doudou nana !
418 Maman : Ah ton doudou
419 Emilie (dessine) : Voilà doudou
420 Maman : C'est bon, merci Madame. A toute à l'heure
421 Emilie : Ah (prend la gomme)
422 Maman : On ne peut pas gommer c'est du feutre
423 Emilie : C'est bon
424 Maman : Pourquoi tu veux gommer ?
425 Emilie : Pa
426 Maman : C'est bon c'est terminé, merci.
427 Emilie : Oui

Annexe 8 : relevé de mots lors de l'entretien entre Émilie et sa maman

Le mot est prononcé correctement :

- Non
- Maman
- là
- C'est bon
- papy
- Oui
- Doudou
- Attend
- tiens maman
- Nounou
- Là c'est maman
- Celle-là
- Où
- T'es belle maman

Le mot prononcé a quelques sons équivalent au mot correct

- t'es là : *qu'est ce que c'est là*
- bon : *c'est bon*
- papou : *papa*
- non t'es maman nana

Le mot prononcé a 1 son équivalent au mot correct

- boubou : bouche
- Ga: *regarde*
- Non elle là : *celle là*
- tété : *télé*
- Nes : *Inès*

Le mot n'a aucune son en commun avec la vraie prononciation

- lou ti
- t'es ta dou
- Dou : *rose*
- A ci
- et ti. T'es lo
- Po loulou
- Non t'es lo
- bobo

Les mots de leur langue

- lé nana ta : ah c'est tes yeux
- t'es, maman tété nana : ah c'est quand je viens te chercher
- hum maman mamet bu : *maman m'amène au bus*
- la lélé papou paye : ah c'est les oreilles à papy, la bouche de maman
- ta t'es nez didi, ta nez : tu fais le nez de maîtresse Florine
- et t'es didi : ah maîtresse Cécile
- lo nono : tu lui fais les jambes
- dan : jambe

La mère parle la langue de sa fille

- dac

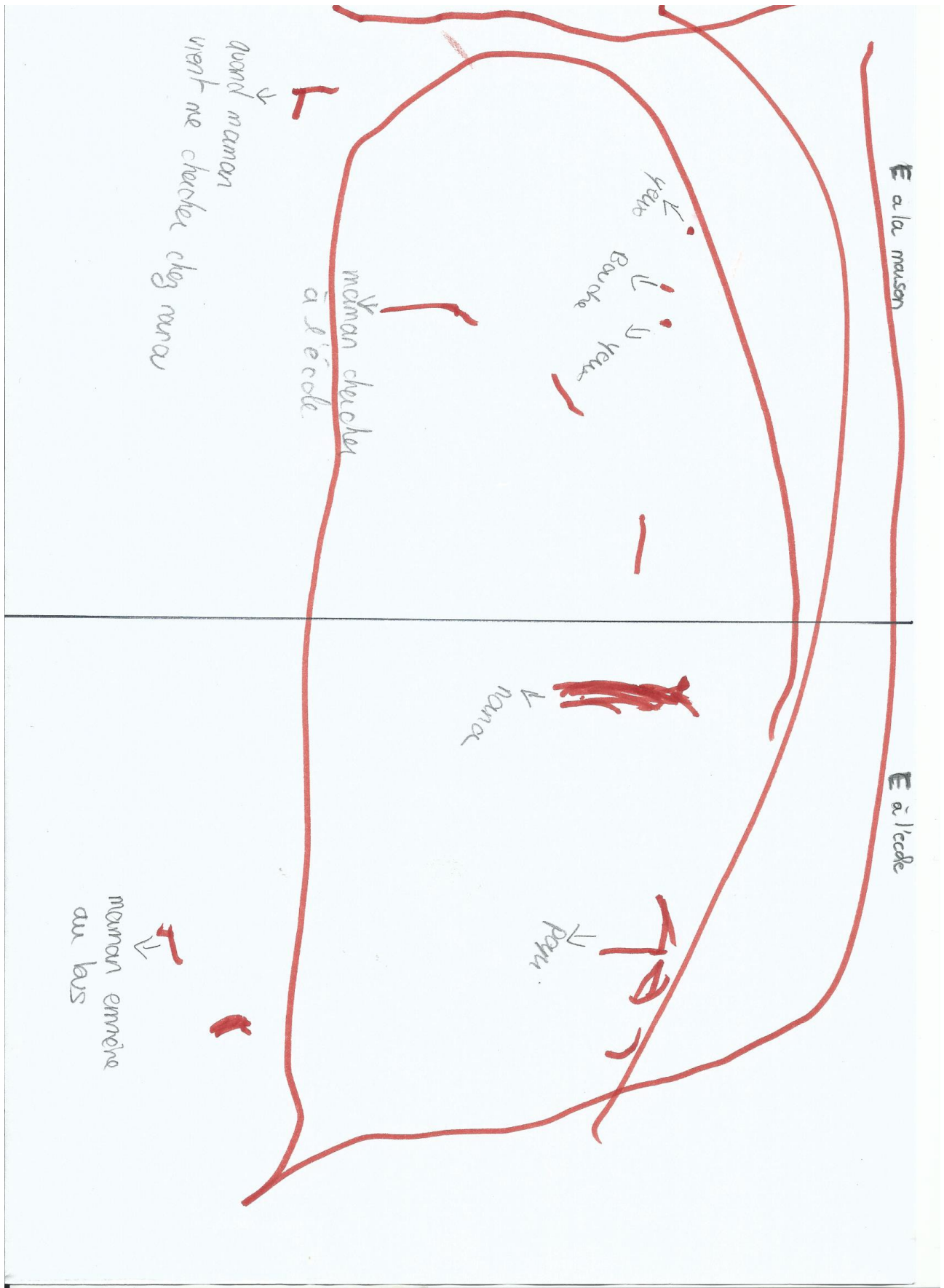
- ah
Eh mais maman et mé
- Papy, maman nana ti papou. Voila papou
- Papou
- loulou
- ah mano, maman un petit nano papy

La mère ne comprend pas et pose des questions pour avoir des précisions/réponses :

- Émilie : Hum, maman, maman nana ti hum maman
- Maman : tu veux écrire quoi ?
- Émilie : Tété euh euh to
- Maman : A quand je viens te chercher ? [...]
- Émilie : Nounou

- Émilie : ah mano, maman un petit nano papy
- Maman : tu veux faire un dessin ?

Annexe 9 à 13 : Dessin de l'entretien Émilie avec sa maman



E avec les copains



E avec les cousins



E. avec la gardienne



E avec sa sacul



E avec papa



na
na

E avec maîtresse Cécile

maîtresse
cécile



nana



E avec naitan

E avec mawasse f'ouline



Annexe 14 : Prise de note de l'entretien avec la maman

Les impressions de la maman sur la parole de sa fille :

- elle parle mieux depuis la rentrée scolaire
- elle essaye de dire de plus en plus
- elle dit avec les bons mots
- si elle veut, elle va prendre son temps répéter plusieurs fois si on ne la comprend pas
- elle fait des phrases (exemple : Maman joue dehors)
- pendant l'entretien j'ai tout compris
- elle parle normalement quand elle dit les mot qu'elle connaît
- elle a commencé à parler vers 1 an et demie mais elle marche depuis ses 11 mois.
- Elle essaye de répéter les mots en syllabes quand je lui demande mais si elle n'y arrive pas elle arrête et elle se braque

A l'école :

- la maman trouve que l'ATSEM est le repère de sa fille, Émilie parle toujours d'Annie

A la maison :

- Émilie dessine et raconte ses dessins
- Avec les copains elle parle beaucoup
- Avec les parents elle parle beaucoup, elle n'a pas de blocage
- Émilie parle :
 - Pour répondre
 - Pour raconter
 - Pour répéter

Les conseils que la maman a donné :

- si Émilie ne veut pas parler c'est qu'elle se braque (elle a du caractère)
- Il faut lui laisser le temps de s'exprimer
- Il ne faut pas l'interroger en premier
- Il lui faut un modèle/exemple
- Elle n'aime pas être regardé par tous (ses camarades)

L'impression de la maman sur sa parole et celle du papa :

- La maman : « je ne parle pas beaucoup, je suis plus dans l'observation. Je ne vais pas raconter ma vie à n'importe qui ». J'ai commencé à parler comme tout les enfants vers 1 an et demie.
- le papa : « mon mari est plus à l'aise pour parler mais il ne parle pas beaucoup non plus »

Annexe 15 : Entretien avec un autre élève

428

429 Cécile : Tu vas dessiner quand toi tu es à l'école

430 Tyméo : (dessine en silence)

431 Cécile : C'est quoi que tu dessines ?

432 Tyméo : Des traits

433 Cécile : Des traits ?

434 Tyméo : Oui je dessine des traits

435 Cécile : Qu'est ce que ça représente les traits ?

436 Tyméo : Ça représente... je ne sais pas

437 Cécile : Tu ne sais pas ?

438 Tyméo : Non... ça ressemble à un serpent

439 Cécile : Ah ça ressemble à un serpent. Et pourquoi tu as dessiné un serpent ?

440 Tyméo : Le serpent il fait trop peur

441 Cécile : Ça te fait peur, mais pourquoi tu as peur des serpent ?

442 Tyméo (essaye de parler)

443 Cécile : Je n'ai pas compris ce que tu as dit. Tu peux répéter ?

444 Tyméo : Mais ça me fait peur, mais ils sont gentils quand même mais ils sont gentils beaucoup les serpents

445 Cécile : Ils sont quand même gentils alors ?

446 Tyméo : Oui

447 Cécile : Tu en as déjà vu des serpents gentils ?

448 Tyméo : Non même pas des serpents méchants

449 Cécile : Même des serpents méchants ?

450 Tyméo : Non, non pas du tout. J'ai pas vu de serpents

451 Cécile : Et ici tu me dessines quand toi tu es à la maison ?

452 Tyméo : Oui mais tu sais je sais pas trop faire

453 Cécile : Essayes de faire, tu dessines comme tu veux

454 Tyméo : C'est quelle couleur ?

455 Cécile : C'est quelle couleur à ton avis ?

456 Tyméo : Bleu

457 Cécile : Ah tu vois que tu sais. Tu as appris cette couleur avec qui ?

458 Tyméo : J'ai appris cette couleur avec..avec Le fermier

459 Cécile : Avec le fermier ? C'est quoi le fermier ?

460 Tyméo : Le fermier en plus c'est celui qui s'occupe des petits veaux

461 Cécile : Ah le fermier c'est celui qui s'occupe des petits veaux. Tu en as déjà vu des fermiers ?

462 Tyméo : Non pas exactement. Mais si j'en ai déjà vu des fermiers

463 Cécile : Tu as de la chance alors si tu as déjà vu des fermiers. N'écris pas sur la table après il va en avoir partout

464 Tyméo : Mais c'est pas grave j'essuie avec mon doigt

465 Cécile : Tu essuies avec ton doigt, mais il va être comment toi doigt après ?

466 Tyméo : Il va être tout bleu
467 Cécile : Qu'est-ce qu'il faut faire sil on a le doigt tout bleu ?
468 Tyméo : Mais toi aussi tu as le doigt tout bleu
469 Cécile : Et pourquoi j'ai du bleu sur mes doigts ?
470 Tyméo : Mais il faut aller se laver les mains. Et en plus avec ça (un feutre) on peut faire quelque chose en
plus
471 Cécile : Si tu veux rajouter quelque chose sur ton dessin tu peux oui
472 Tyméo : Regarde qu'est ce qu'on peut faire aussi, des petites lignes
473 Cécile : Ouah pleins de petites lignes
474 Tyméo : Oui c'est comme ça qu'on fait. Tu as vu comme je tiens bien mon crayon maintenant.
475 Cécile : C'est super. Tu as appris à tenir ton crayon avec qui ?
476 Tyméo : Avec Annie, je fais comme un grand maintenant
477 Cécile : Tu as terminé ton dessin ?
478 Tyméo : Oui mais il y en a combien de traits ?
479 Cécile : Allez on compte les deux pour savoir
480 Tyméo : un, deux, trois, quatre, cinq, six ,sept, huit, neuf, dix , onze. J'ai fais onze traits, c'est beaucoup

Résumé

Ce travail analyse les causes psychiques de l'inhibition verbale des élèves depuis la psychanalyse. Pour ce fait, il sera basé sur une construction de cas réalisée à partir d'entretiens interprétés. Les résultats de cette recherche montrent que la cause de l'inhibition verbale sous peut être dû à un retard de langage ou à une relation parent/enfant complexe. Des perspectives professionnelles seront enfin proposés pour réduire, ne pas augmenter et faire avec l'inhibition verbale d'un élève en classe.

Mots clés : psychanalyse, parole, inhibition, symptôme, phobie.

Abstract

This work analyzes the psychic causes of students' verbal inhibition from psychoanalysis. For this reason, it will be based on a construction of cases carried out from interpreted interviews. The results of this research show that the cause of sub verbal inhibition may be due to a language delay or a complex parent / child relationship. Professional perspectives will finally be offered to reduce, not increase and deal with the verbal inhibition of a student in class.

Key words : psychoanalysis, speech, inhibition, symptom, phobia