« Je n'ai pas une voix suffisamment bien »

Analyse orientée par la psychanalyse de la voix affectante d'une professeure des écoles

Yves Félix Montagne
Maître de conférences-HDR, université Marie et Louis Pasteur

Ce travail se propose d'analyser la nature des effets affectifs de la propre voix d'une étudiante professeure des écoles sur elle-même depuis le champ de la psychanalyse, grâce à la méthode clinique et l'étude de cas. L'interprétation des paroles de Mélodie, professeure des écoles stagiaire, recueillies lors d'entretiens individuels, montre que sa « petite voix » a pour elle un effet pénalisant sur la relation pédagogique. Ce travail expose ainsi que le Sujet n'est pas seulement producteur de sa voix, il en est également le produit. Le désaccordage subjectif voix/statut provoque chez Mélodie le ressenti d'un triple manque : de la privation, de la frustration et de la castration. Les « p'tites solutions » pédagogiques qu'elle bricole pour donner cours malgré les effets de sa voix en classe la conduisent, paradoxalement, à se taire pour se faire entendre.

Mots-clefs : affect, voix, psychanalyse, professeur, méthode clinique

This study aims to analyze the affective effects of an elementary school teacher's student own voice on herself from a psychoanalytic perspective, using a clinical method and a case study approach. The interpretation of Mélodie's discourse—a trainee elementary school teacher—collected through individual interviews, shows that her "small voice" has a detrimental effect on the pedagogical relationship. This work thus demonstrates that the subject is not only the producer of her voice, but also its product. The subjective dissonance between voice and professional status generates in Mélodie feelings of lack, frustration, and castration. The "small pedagogical fixes" she improvises in order to continue teaching despite the effects of her voice paradoxically lead her to silence herself in order to be heard.

Keywords: affect; voice, psychoanalysis, teacher, clinical method

DOI / URL https://www.ouvroir.fr/lpa/index.php?id=1404
Licence https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

Introduction

Cette étude vise à comprendre un peu plus le lien entre la voix d'une enseignante et l'enseignement en analysant, depuis le cadre psychanalytique, les effets affectifs que la propre voix d'une professeure des écoles exerce sur elle-même dans sa pratique de classe. Pour ce faire, nous mobilisons la méthode clinique et présenterons une étude de cas.

« Si le Sujet est bien ce qu'en dit la psychanalyse, alors cela doit pouvoir se vérifier hors du divan » (Sauret, 1997, p. 167). Cette position, qui anime mes recherches depuis vingt ans, m'a permis d'entendre/de lire autrement la parole d'une étudiante de master Meef (future professeure des écoles) dont l'objet de recherche était : « Dans quelle mesure les effets inconscients de la voix d'un enseignant sur un élève transforment la relation pédagogique ? »

Dans la partie de son mémoire consacrée à l'exposition de son « implication[1] structurelle » (Fix-Lemaire & Montagne, 2023) qui présente l'analyse des causes intimes, souvent inconscientes, qui conduisent un chercheur à choisir un objet particulier, Mélodie (prénom d'emprunt) écrivait : « *J'ai choisi d'analyser l'effet de la voix du professeur sur la relation, car j'ai moi-même une petite voix… une voix pas suffisamment bien pour ce métier… ma voix me dessert, voire me trahit… je n'ai pas peur, mais ça m'angoisse un peu*[2] ».

L'inconscient d'un locuteur peut, entre autres, s'entendre à travers le sens second qu'un interlocuteur attrape dans l'énonciation qu'il entend. Cette écoute interprétante est possible car « le propre de la parole est de faire entendre ce qu'elle ne dit pas » (Labridy, 2012, p. 8). Écouter ce qui se dit dans ce qui s'entend est une tendance de clinicien capable ainsi d'une mise en mots de l'ordinaire, soit de donner une valeur de signifiant autre à des signifiés.

Ainsi « *suffisamment bien* » a fait écho dans mon oreille à la notion de « mère suffisamment bonne » (Winnicott, 1953), et « *petite voix* » à la « voix intérieure » cherchée dans la méditation

1. L'implication renvoie au lien singulier qui unit le chercheur à son objet d'étude. Elle signale ici l'analyse des mobiles (le plus souvent intimes et infantiles) qui l'ont conduit à choisir un objet de recherche en particulier. Cette partie dans une recherche orientée par la psychanalyse permet au chercheur de donner sens à ce qu'il étudie, en assumant que sa structure (psychique) fait partie intégrante du dispositif de recherche en tant que cause du choix de l'objet.
2. Toutes les paroles de Mélodie convoquées dans ce texte seront présentées intégralement, entre guillemets et en italique. Quelques mots entre crochets dans certaines citations sont modifiés (passer de je, me ou moi, à se ou elle) pour rendre la parole convoquée plus lisible compte tenu du texte où elle est insérée.

(Caddy, 2006) ou logée dans le Surmoi freudien. Cette instance psychique incarne « le commandement de l'Autre » (Lacan, 2004, p. 332), soit une part des interdits et des sommations parentaux introjectés chez un être humain et incarnés dans le dessin animé Pinocchio (Walt Disney) par Jiminy Cricket.

L'oreille trouée par ces mots gros (ses signifiés devenus mes signifiants), j'ai proposé à Mélodie des entretiens pour tenter de comprendre un peu de ce qui se jouait pour elle dans son rapport affecté à sa propre voix. Il s'agit là de proposer un contrepoint[3] au lien voix et affects habituellement envisagé dans les sciences de l'éducation. De nombreux travaux exposent en effet que « la voix traduit, et parfois trahit, l'humeur, des attitudes et les émotions du locuteur » (Lhote, 1982, p. 228) ou qu'elle induit un affect chez l'auditeur (Duchêne, & Hiligsmann, 2006). Jakobson (1977) a montré à ce propos comment des acteurs russes pouvaient dire le mot « soir » de quarante manières différentes en provoquant quarante ressentis affectifs différents chez les spectateurs. Ainsi, la voix humaine ne transmet pas seulement des mots : elle transporte une charge affective qui influence l'état émotionnel de celui qui écoute. Ce travail s'engage à analyser ce processus mais en considérant les effets affectifs de sa propre voix sur le locuteur lui-même.

Après une définition de la voix et de l'affect pour la psychanalyse, et une présentation de la méthode clinique ayant permis le recueil et l'analyse des paroles de Mélodie, trois affects causés par la voix de Mélodie sur elle-même seront évoqués. Certains bricolages pédagogiques de Mélodie pour faire avec sa « *petite voix* » seront enfin évoqués.

Voix et psychanalyse

Le champ de la psychanalyse

La psychanalyse qui oriente ce travail est celle des écrits de Freud et de l'enseignement de Lacan. Elle est une *praxis* permettant l'investigation, la compréhension et le traitement du psychisme, fort du postulat de l'inconscient qui cesse, depuis le postulat freudien, d'être un

3. Le contrepoint, en musique, est une forme de composition qui fait écouter en même temps plusieurs voix. Contrairement à un morceau classique où l'on entend d'un côté la mélodie et de l'autre son accompagnement qui est un écho lui répondant « par-dessous et en arrière », l'enveloppant pour la mettre en valeur, le contrepoint laisse entendre deux mélodies distinctes, différentes et affirmées. Le maître de cette façon de composer de la musique est Jean-Sébastien Bach, notamment dans son recueil posthume : *L'art de la fugue*.

adjectif pour devenir un substantif. Le champ épistémologique psychanalytique, le *corpus* de connaissances qu'il induit, la méthode clinique et l'usage de la parole qu'il demande, sont fondés par le fait que « les êtres humains ne sont pas que des êtres de raison, mais aussi des êtres passionnels et que cela les divise dans leurs conduites corporelles comme dans leur pensée » (Labridy, 2006, p. 6). Cette mise en perspective permet de distinguer la réalité sociale et la réalité psychique (les *wirklichkeit* et *realität* freudiennes) et de comprendre que le rapport d'un Sujet[4] à sa voix peut ne pas être aussi évident et univoque qu'il y paraît. Ainsi quand Mélodie parle des effets de sa voix sur elle, elle expose quelque chose de vrai pour/en elle sans forcément en avoir conscience. Ses paroles traduisent quelque chose de « sa » vérité subjective et dévoilent un peu de sa structure inconsciente divisée par les effets sur elle-même de sa propre parole en classe.

Rapportant cette division aux instances psychiques freudiennes (Freud, 1923), on peut postuler que quelque chose dans son Surmoi (l'instance psychique représentant de la loi qui interdit ou pousse à performer) et dans son Moi (l'instance psychique de la perception de soi, médiateur entre Surmoi, pulsion et réalité sociale) sont embarrassés dans leur relation. Un regard lacanien (Lacan 1975) permet d'envisager que quelque chose dans son lien à sa voix a, pour/en elle, un effet de réel (registre de l'inconscient caractérisé par l'impossible à dire ou à imaginer) et pourrait provoquer une sorte de rupture-opposition entre le symbolique (registre psychique du langage) et l'imaginaire (registre psychique des représentations).

La voix pour la psychanalyse

La voix est la résultante sonore des sons produits par la bouche et le larynx du fait de la vibration de la glotte et des cordes vocales sous la pression de l'air expiré par les poumons quand quelqu'un parle. Elle a deux fonctions principales : communication d'un message et expression du sentiment. Une voix se singularise par son intensité (les décibels), sa fréquence (aiguë/grave), son timbre (qualité de la sonorité), son débit (le rythme), sa prosodie (fréquence, rythme). Mélodie dit qu'elle est perturbée par les effets de la fréquence et du timbre de sa voix.

4. Dans ce texte un Sujet (écrit S majuscule) désigne l'être humain comme effet de sa parole et de son inconscient. Le Sujet n'est ni le Moi de Freud, ni le *ego cogito* de Descartes, ni le sujet de l'énonciation de la grammaire, ni l'individu de la psychologie, ni l'agent de la sociologie.

Toutefois la voix n'est pas que du son. Elle est considérée aussi (et déjà) par Aristote (-325) comme le symbole de l'âme ou de la *psukhé*. En cela elle est « une des parties de la parole agissante » qui est un « entre-deux du corps biologique et du corps social » (Vasse, 1974, p. 20) qui fait que « le Sujet n'est pas seulement producteur de sa voix, il en est également le produit » (Vives, 2012, p. 10). La voix de Mélodie signifie quelque chose pour elle qui parle et provoque un effet de signifiant en elle (elle représente plus que ce qu'elle signifie). Elle contribue en cela à la constituer en tant que Sujet.

Il est curieux qu'aucun des dictionnaires « classiques » de la psychanalyse (Laplanche et Pontalis, 2003 ; Kaufmann, 1993 ; Chemama et Vandermerch, 1995 ; Roudinesco, 1997 ; De Mijolla, 2002) ne propose une entrée avec le mot voix. Un peu comme si cette notion ne concernait ni le psychisme, ni les analystes. Pourtant Freud (1915), à propos de la pulsion orale, précisait en substance que la voix pouvait être associée à quelque chose du Surmoi et à la parole paternelle. Roslolato (1978, p. 32) explique ainsi que « la voix peut être définie comme une pulsion ». Deble (1995, 2015) avance même qu'il est possible de concevoir un « stade vocal » qui se situerait entre les stades oral et anal de Freud. Le parlêtre lacanien (l'être humain parlant et parlé) existe dans cette optique dans un rapport à l'autre médié par sa « voix d'avant la parole » (Rosolato, 1969, p. 292), celle qui donne une valeur affective aux sons.

Lacan (1973, p. 96) a proposé la notion de « pulsion invocante » (écrit avec un *c* et non un *qu* à cause de l'origine latine *invocare* : appeler à l'aide de prières) qui définit et considère la voix comme « un objet pulsionnel incorporé » (Baietto, 2010, p. 58). La voix ainsi conçue ne coïncide pas avec la réalité du son émis par le Sujet. La pulsion invocante, dans la parole, représente le média de satisfaction lié à entendre, à se faire entendre ou à être entendu, indépendamment du signifiant contenu dans l'énonciation. Ainsi, à l'instar de Mélodie, le lien d'un Sujet à sa voix est souvent situé du côté de l'inconscient, que ce soit dans les effets produits comme dans les effets ressentis.

Le regard de la psychanalyse sur la voix montre donc bien que la voix d'un professeur dans la classe a d'autres rôles que ceux de l'autorité, de la bienveillance ou de la transmission. Elle permet aussi l'expression et la prise en charge, insue, des subjectivités pour rassurer et accueillir.

L'affect

La relation de Mélodie aux effets de sa voix, qu'elle ne peut « *pas tellement expliquer au fond* », demande, pour en comprendre davantage, de passer de l'idée qu'elle soit émue par sa voix à celle qu'elle soit affectée par sa voix et que réciproquement sa voix soit émue par ses affects. Les deux notions, émotion et affect, sont cousines et peu aisées à dissocier. Un travail récent de Ithier (2023) montre combien leur frontière est broussailleuse, même pour un analyste.

Pour préciser les choses, dire qu'une émotion peut être définie comme « une réaction immédiate face à un événement présent perçu comme dangereux ou agréable » (Ria, Récopé, 2005, p. 12). Un être humain ému identifie la cause (à tort ou à raison) de son ressenti et peut la nommer (peur, colère, joie, etc).

L'affect pour Freud (1915) est une décharge pulsionnelle, perçue comme une sensation dont la cause, ignorée par le Sujet, est sans lien logique avec le contexte d'apparition. Le Sujet est de plus en peine pour mettre un nom sur ce qu'il ressent. Il n'est pas de meilleure définition d'un affect que celle donnée par Victor Hugo (1826, p. 70), saisi devant la décapitation d'un condamné, qui se dit affecté parce que « les mots manquent aux émotions ». De plus, Green (1973, p. 277) a montré combien un affect est « un effet de résonance [...] un moment qui ressaisit des ressentis passés, épars et disjoints, mais appartenant à une autre séquence temporelle ». L'affect peut donc être sans lien de cause à effet direct et explicite entre ce qui est ressenti et ce qui est vécu dans la réalité du présent d'un Sujet.

On peut donc dire que non seulement la voix pour la psychanalyse appelle, mais aussi qu'elle rappelle quelque chose à celui qui écoute comme à celui qui parle. Reste que ce quelque chose est impossible à identifier pour l'un comme pour l'autre. Green (1973, p. 32), dans son analyse d'un des textes de Freud qui traite de l'affect[5] précise en ces termes ; « l'affect rend compte du retour dans le présent d'un point de Réel[6] non symbolisé ».

Ne pourrait-on pas alors penser que la voix de Mélodie, lui fait vivre un « effect » (effet d'affect pour Soler, 2019), c'est-à-dire un contrecoup affectif et affectant de sa parole ?

---

5. Freud, S. (1895). Esquisse pour une psychologie scientifique. Dans *La naissance de la psychanalyse*, p. 307-396. Presses universitaires de France.
6. Réel est à entendre ici dans son acception lacanienne de partie du psychisme impossible à dire et à imaginer.

La voix du professeur

Rapporté au monde de l'éducation et de la transmission, parler de la voix n'est pas une aporie. Dans le cadre de la dernière journée internationale de l'éducation (le 24/01/2023), il a été rappelé que dans beaucoup de classes, « les enfants n'apprendront pas aussi efficacement si on leur parle avec une voix qu'ils jugent inappropriée » (Paulmann et Weinstein, 2022, p. 4). De son côté, Blanchard Laville (2001, p. 65) a expliqué combien la voix d'un professeur peut également (en plus du regard) contribuer à « soutenir pour l'élève une continuité psychique lui permettant de construire son soi-élève ». La voix d'un enseignant, en produisant « une sorte de filet sonore protecteur pour la classe » (Blanchard-Laville, p. 192) devient un écho à la « fonction contenante » de Bion (1962) ou à « l'enveloppe sonore » proposée par Anzieu (1976) créée par la mère pour comprendre et contenir son enfant.

Cette perspective psychique supplémente les travaux liant la voix du professeur et l'acte d'enseignement. Moustapha-Sabeur (2017, p. 49) explique en quoi l'enseignant dispose d'une « voix-outil », c'est-à-dire de « procédés intonatifs et/ou prosodiques utilisés afin d'agir sur l'attitude, la cognition et les réponses verbales des apprenants et qui permet alors à l'enseignant de réaliser les objectifs didactiques et pédagogiques préfixés ». Lousada (2016, p. 105) précise, dans une perspective ergonomique du métier de professeur, que la voix en classe est un « pouvoir d'agir » et qu'elle évolue avec l'expertise, ainsi sa transformation/conscientisation participe de la « morphogenèse de l'action de l'enseignant ». Les travaux de Jourdan (2014, 2020) développent l'intérêt pour un enseignant de considérer son « organe voix » comme bien plus qu'un outil de communication professionnel qu'il faut entretenir et ménager pour durer dans le métier et y être audible. Par ailleurs, des travaux liant le corps (gestes, posture) et la voix du professeur (Verdier-Gioanni, 2012) montrent comment le bain mélodique créé par le son des mots dits par l'enseignant semble offrir aux élèves un « miroir sonore » sécurisant qui leur donne la possibilité de stimuler leur pensée et d'advenir en tant qu'élèves.

En synthèse de ces considérations théoriques, on peut percevoir par la mise en tension des considérations professionnelles, linguistiques et psychiques vis-à-vis de la voix, que la voix du professeur peut être un adjuvant (ou obstacle pédagogique) pour les élèves, mais qu'elle peut aussi avoir des effets sur le professeur qui parle également. Vives (2012, p. 10)

le dit en ces termes : « le sujet [un professeur] n'est pas seulement producteur de la voix, il en est également le produit ». C'est dans cette perspective que l'embarras ressenti par Mélodie vis-à-vis des effets de sa voix en classe sera analysé.

Méthode de recueil et d'analyse de données

La clinique, méthode et déontologie

La clinique demande de se pencher au-dessus du cas étudié (*in kliné* en grec désigne le médecin courbé vers le lit du patient) en ayant une posture heuristique (recherche de la solution sans garantie d'y parvenir), herméneutique (interprétation des données), étiologique (recherche de la cause), holistique (globaliste). Il s'agit de plus « d'opérer un renversement de position quant à la provenance du savoir » (Drapeau & Letendre, 2001, p. 74). En clinique orientée par la psychanalyse, le savoir vient en effet du Sujet, même s'il ne sait pas qu'il sait quelque chose à propos de ce qu'il vit. Dès lors, « il ne s'agit donc pas [pour le chercheur] de dévoiler le sens de ce qui est observé ou entendu mais de dire ce qui se voit et s'entend dans ce qui est montré et dit » (Montagne, 2014, p. 485), autrement dit d'oser proposer son interprétation de ce qui est entendu ou observé (ce sera précisé plus loin).

Au niveau déontologique, Mélodie a été avertie du projet de recherche, son anonymat a été garanti. Les trois entretiens individuels d'une heure chacun se sont déroulés dans une salle de l'INSPÉ, elle a accepté les prises de notes. Elle a été informée qu'elle pouvait ne pas répondre à certaines questions, voire arrêter les entretiens. Elle pourrait, si elle le désire, lire ce texte une fois terminé (ceci n'a pas été fait au moment de la rédaction) et nous pourrions, également selon ce qu'elle décidera, nous rencontrer pour échanger à propos de ce qu'il dévoile d'elle. Cette rencontre *a posteriori*, que j'appelle « discussion de contre-coup », fait écho à ce que propose Terrisse (2013, p. 131) avec « le retour de la construction de cas au Sujet lui-même pour confirmation ou rejet ». Il témoigne de la responsabilité et de la déontologie du chercheur par rapport à ce qu'il a provoqué. Le sujet entendu en entretien est averti lors de la première rencontre que les résultats lui seront communiqués et que le chercheur lui demandera ce qu'il en pense lors d'un entretien non enregistré (30 minutes). Un contrecoup est une répercussion, une conséquence indirecte d'un acte, l'effet second d'un événement, le choc en retour. Une discussion a pour étymologie *discutere*,

qui désigne l'action de « secouer, frapper pour faire tomber ». Il s'agit donc de chercher à voir *a posteriori* si ce qui a été interprété par le chercheur prend sens et résonne avec la subjectivité du Sujet entendu. Cette posture est en écho à celle de Kauffmann (1996) qui dit en substance qu'il convient de permettre au sujet de clarifier et de valider ce qui lui est attribué comme ajout de signification à ce qu'il vit. Ce moment permet souvent de voir, comme à la bataille navale, à quelle distance du Sujet sont tombées les hypothèses interprétatives du chercheur.

Cette restitution permet une sorte d'évaluation pour le chercheur par le Sujet qui donne (ou pas) sa validation au sens donné à ses paroles. Il est possible que le Sujet entendu refuse cette rencontre, preuve (souvent) que quelque chose a été signifiant (et d'impossible à supporter donc à placer du côté d'un effet de réel) pour lui dans les entretiens. S'il l'accepte, il peut valider les résultats ou les contester. Dans ce dernier cas, il est intéressant pour le chercheur d'entendre en quoi ce qu'il a élaboré sonne faux pour la subjectivité du Sujet entendu. Dans le fait de récuser ou d'autoriser la prise de connaissance des résultats du chercheur, se joue quelque chose de la violence de l'interprétation dont parle Aulagnier (1975) et qui scinde le Sujet entre le nécessaire pour lui de l'interprétation (parce que structurante) et la violence de la signification pas recevable par lui, parce que pas « encore » symbolisable. Reste qu'Aulagnier souligne que cette violence est nécessaire pour l'avènement du Sujet. L'aide à cet avènement, qui explique en partie cette communication des résultats, est une part de ce qui a été appelé ailleurs « l'effet entretien » (Montagne, Dorey, 2026).

Les entretiens, conduite et analyse

Les entretiens de recherche clinique que j'ai conduits avec Mélodie sont cousins des « entretiens non directifs de recherche » définis par Yelnik (2005). Afin de composer avec les deux écueils d'un entretien (la perte du fil de la discussion par le Sujet, la fermeture de la parole par des questions orientantes du chercheur) et d'aider un Sujet à dire un peu de ce qu'il ne sait pas qu'il sait, j'ai mené des « entretiens semis-non-directifs » (Montagne, 2021). Ils gardent la trame d'un échange libre au gré de la parole du Sujet, comme dans des entretiens non directifs, mais intègrent l'idée de questions « balises » d'un entretien semi-directif. Cependant, si ces questions sont élaborées en amont de l'entretien par le chercheur, et que ce dernier espère des réponses, elles ne sont pas à poser explicitement lors de la conversation. Cette façon de faire est un écho symétrique aux entretiens cliniques

« semi-directifs menés de façon à tendre vers la non-directivité » de Gilbert (2007, p. 280).

En amont des entretiens, une première rencontre informelle a permis d'établir un « contrat d'entretien » (Montagne, 2026). Il précise la logistique (cadre et objectif de la recherche, déroulement, date, durée, fréquence des rencontres,) et la déontologie des entretiens (anonymat, prise de notes du chercheur, droit de non-réponse, droit d'arrêt des entretiens, non-jugement, principe de sincérité, absence de bonnes réponses). Ce préliminaire, comme plus tard la façon de poser des questions au Sujet, a comme objectif de prendre toutes les précautions pour respecter celui qui accepte de parler de lui et de ne pas lui faire de mal de toutes les manières que ce soit. Il ambitionne aussi de diminuer l'assignation imaginaire souvent posée sur le chercheur : celui de « sujet supposé savoir » au sens où l'entend Lacan.

Le choix de conduire trois entretiens repose sur une logique de discussion en entonnoir telle que proposée (en d'autres termes) par Quivy & Van Campenhoudt (1988). Il s'agit de débuter par des questions larges avant de cibler progressivement l'objet de recherche. Le premier entretien exploratoire ouvre le champ : il permet au sujet de s'exprimer librement et au chercheur de repérer des liens entre ce que le Sujet veut montrer de lui et ce que l'objet de recherche veut découvrir de lui.

Dans ce premier entretien, il n'y a pas à proprement parler de « question d'ouverture » (au sens de Blanchet & Gotman, 1992) mais plutôt une « remise en mémoire » du cadre de la recherche par une question du type : « vous vous souvenez de ce que vous allez m'aider à comprendre ? ». Il s'agit ensuite de faire connaissance en rentrant dans « l'espace personnel » (Montagne, 2026) du sujet et lui demandant de parler de lui, de sa vie, de sa famille, de ses amis, de son passé, de sa situation. Ces questions générales et intimes, permettent de dresser une sorte de *curriculum vitae,* pris au sens étymologique de « carrière de vie », factuel et subjectif. Un portrait aux couleurs moïques, pourrait-on dire. Durant tout cet entretien, le chercheur ne doit pas perdre de vue son objet de recherche, et dans les « hors-pistes ou hors-sujet discursifs » du cas, il doit, sans le mentionner, chercher à relier ce qui est dit/entendu à ce qui est recherché.

Ensuite, le deuxième entretien vise à préciser et à revenir sur certains éléments du premier entretien (flou, hors-pistes discursifs, imprécisions, contradictions, mots gros, soit les mots à forte valeur affective pour le sujet comme pour le chercheur).

Enfin, le troisième entretien accentue encore l'effet de « conduite accompagnée » des échanges. Le chercheur dirige toutes les paroles vers la question de recherche et la réponse que le sujet peut y apporter. C'est un travail de resserrement discursif et d'approfondissement, centré sur les points les plus saillants de la structure du Sujet au regard de la question de recherche.

Trois entretiens est un nombre qui permet de poser le cadre de la discussion et la confiance entre les interlocuteurs, de revenir sur ce qui a été dit et de centrer le propos sur la question du chercheur. Une fois les trois entretiens réalisés (45 minutes chacun pour cette recherche, à cause d'emplois du temps respectifs contraints, espacés d'une semaine et réalisés dans la bibliothèque universitaire), ils ont été retranscrits par *verbatim*. Il s'agit pour le chercheur, lors de l'écoute, de noter précisément et fidèlement certaines paroles du cas entendues et enregistrées en entretien. Cette retranscription sélective, réalisée lors de l'écoute de l'enregistrement de l'entretien, demande de retranscrire « fidèlement, c'est-à-dire mot pour mot, mais pas exhaustivement » (Attali, 1993, p. 12) le contenu brut des paroles prononcées en entretien. Cela demande de conserver seulement certaines formulations exactes du locuteur, soit d'écrire leur intégralité sans corriger d'éventuelles fautes de syntaxe ou de grammaire, ou d'erreurs de type lapsus. Le chercheur note exactement ce qui est dit mais pas tout ce qui est dit (comme il le ferait pour une retranscription intégrale).

Cette phase marque un des aspects du rôle de la subjectivité du chercheur dans une recherche clinique orientée par la psychanalyse : « l'inclusion de la subjectivité du chercheur est reconnue comme faisant partie de l'instrumentation de la recherche » (Devereux, 1980, p. 101). Cette subjectivité est en œuvre notamment quand l'oreille du chercheur attrape et note certaines phrases (ou mots) dans la parole du cas plutôt que d'autres ou quand, à la relecture, il prend ces notes en considération et demande des précisions au cas dans l'entretien suivant. Ce qui est noté par le chercheur, dans la chaîne des mots proposée par le Sujet, est en effet ce qui est signifiant dans son oreille compte tenu du cadre théorique et de la question de recherche (dans ce texte : Quelle est la nature des effets affectifs de la propre voix d'une étudiante professeure des écoles sur elle-même ?). On pourrait parler ici d'écoute étayée par l'amont de l'entretien, sorte de « *grounded theory* » inversée qui, tout en étant attentive à l'inattendu de la parole entendue en entretien, garde en filigrane les notions théoriques de la psychanalyse qui permettent d'éclairer autrement

cet inattendu. Ce qui permet cette prise de note orientée a été nommée ailleurs « écoute souple » (Montagne, 2015). Elle renvoie à l'attention flottante freudienne appliquée à l'entretien de recherche mais aussi à la prise de note par verbatim lors de l'écoute des enregistrements d'entretiens. Si l'attention flottante consiste à écouter sans se focaliser sur l'énoncé, fort du fait que la souplesse est le caractère de ce qui plie aisément ou de ce qui présente une certaine élasticité, l'écoute souple consiste pour le chercheur à écouter en laissant le lien être distendu ou déformé par sa subjectivité.

Il s'agit en fait pour le chercheur d'écouter, puis de noter et enfin de lire ce qui a été noté, un peu comme s'il se trouvait au bord d'un ruisseau, la main dans l'eau, les doigts légèrement écartés pour laisser passer l'eau (de la parole) et filtrer sans agir les signifiants qui arrivent de l'amont du discours et sonnent plein à son oreille. Cette expression, sonner plein, est l'inverse du sonner creux. Elle signifie que certains mots sont plus lourds d'un quantum d'affect que d'autres pour le chercheur. Ils ont été appelés ailleurs « mots gros » (Montagne, 2022). Leur perception par l'oreille du chercheur (puis par son œil à la relecture) repose sur le croisement des chaînes signifiantes, de celui qui parle et de celui qui écoute (ou ensuite lit ce qu'il a entendu dans ce qui a été dit) fort de son cadre théorique et de sa question de recherche.

Les notes prises lors des entretiens ont été le matériau qui a permis une interprétation mixte. Cette façon d'analyser les données recueillies convoque en effet deux modes d'analyse des paroles notées.

L'analyse de contenu (Bardin, 1977) d'une part, qui repose sur la prise en compte et l'éclaircissement de l'énoncé fondé par l'étude du discours manifeste entendu et noté. Il s'agit là de chercher dans le verbatim à disposition des récurrences, des répétitions, des absences, des oppositions, des surprises, en prenant en compte le signifié, c'est-à-dire les mots pris dans leur sens commun et partagé. Il s'agit de s'efforcer de mieux comprendre ce que signifie ce qui a été dit et d'identifier des éléments importants dans la trame du discours, en faisant notamment des catégories de paroles (ce que Mélodie dit d'elle, de l'école, des élèves, de sa voix). La posture clinique demande en effet de « recueillir des signes et de les organiser en un ensemble intelligible et communicable » (Foucault 1966, p. 108). De la sorte il est possible de mieux comprendre ce que les paroles signifient pour celui qui les exprime, c'est-à-dire le sens qu'il leur attribue.

L'analyse de discours (Giust Desprairies & Lévy, 2002) d'autre part, qui prend en compte le dit mais aussi le dire repérable par l'écart entre de ce qui est énoncé et ce qui est donné à entendre. Il s'agit de chercher à attraper quelque chose de *Lalangue* lacanienne dans la parole du Sujet. Lacan (1973b) a nommé *Lalangue* (écrit en italique et attaché) le fait que toute parole comprenne une part de mots non choisis et équivoques qui est révélatrice d'une part de l'inconscient de celui qui parle. L'analyse de discours orientée par la psychanalyse cherche à repérer ces manifestations et les considère comme des éléments construisant la réponse à la question de recherche. Analyser le contenu latent d'une parole, dans une logique clinique orientée par la psychanalyse, demande de tordre le lien entre signifié et signifiant[7] (de les décoller l'un de l'autre). Il s'agit de défaire le tissage de la parole en pointant les homophonies équivoques des sons, mais aussi lors de la prise de notes, de pointer les silences, les hésitations, les erreurs syntaxiques, les oublis, les transformations de la grammaire. Il s'agit pour le chercheur de faire jouer son sens clinique et, en lisant les notes fidèles des paroles prononcées, de repérer des « mots involontaires » (Montagne, 2026) puis de leur faire jouer un rôle de composition dans la compréhension de ce qui se trame d'intime dans la situation décrite dans l'entretien. S'applique à la lecture la recherche de ce que Buznick (2021) nomme « les heurts de langage ».

Le chercheur s'efforce ainsi, grâce aux hors-piste de l'énoncé, de mettre en place une réécriture de l'histoire du sujet et de son « identité intérieure » (Freud 1926, p. 398) à travers le jeu des signifiants pour comprendre ce qui se joue de façon subjective dans ce qu'il vit.

La construction de cas et l'interprétation

« L'aboutissement d'une investigation clinique, c'est l'histoire d'un cas » (Lagache, 2009, p. 166). Un cas signifie étymologiquement ce qui fait rupture avec la continuité, trompe l'attendu, pose problème (Rey, 2000, p. 640, tome I). En recherche clinique, le cas se différencie de l'exemple, entendu comme illustration d'une théorie, en ce qu'il s'attache à dégager la valeur irremplaçable de la singularité. En d'autres termes, présenter un cas cherche à mettre en lumière des processus qui exposent un Sujet unique tout en soulignant l'aspect « profondément humain » (Cifali, 2007) de lui et qui ainsi relie le singulier à l'universel.

7. Le signifié est une partie d'un signe (d'un mot ou d'une phrase pour ce travail) en tant que définition lexicale d'un concept, d'une idée. C'est sa représentation mentale (le *vorstellung* freudien). le signifiant désigne la partie d'un signe qui est sa forme et son aspect matériel et qui fonde l'empreinte psychique de ce son (le *lautbild* freudien).

La construction d'un cas revient à faire un travail de « mise en récit » (Porge, 2005, p. 15), de ce qui a été entendu et retenu des paroles de Mélodie, car considéré comme en cohérence avec sa structure psychique, des éléments théoriques de la psychanalyse et la question de recherche. Cela revient à mettre en scène une singularité rendue intelligible par la théorie et éclairant la théorie.

Le cas doit donc, aussi et surtout, déborder la théorie et ne pas en être une illustration. Il ne s'agit pas de penser que tous les enseignants ayant un rapport affecté à leur voix traversent les mêmes remous psychiques que Mélodie. Il s'agit juste de penser le cas Mélodie comme un élément supplémentaire pour renseigner ce qui peut se jouer pour un Sujet pris dans ce genre de situation. La logique de la recherche par étude de cas peut néanmoins conduire à « extraire une argumentation de portée plus générale, dont les conclusions seront réutilisables » (Passeron & Revel, 2005, p. 9). La construction d'un cas repose sur les interprétations que le chercheur fait des paroles recueillies par verbatim, on l'a dit.

L'interprétation est autant l'acte d'interpréter (chercher de la signification) que le résultat de cet acte (présenter une ou des significations). Le sens latin du mot dérivé de *interpres* est « intermédiaire » et montre bien la position du chercheur qui se place entre ce qui est dit et ce que cela peut vouloir dire. Interpréter demande de lire le texte écrit suite à l'entretien en se demandant : « qu'est-ce que cette parole révèle au-delà de ce qui est dit ? » Dans le cadre de cette recherche, comme il a été précisé plus haut, interpréter ce qui a été noté demande de chercher à expliquer, éclaircir, traduire (acception du mot interpréter pour Rey, 2000) les paroles de Mélodie. Le chercheur doit s'attacher au « dégagement, par l'investigation analytique, du sens latent dans le dire du Sujet » (Laplanche et Pontalis, 2003, p. 351) afin d'entendre, au-delà du signifié, ce que sa voix, et ses effets sur elle représentent pour elle. Cela revient à se servir de la subjectivité et de la capacité d'*insight*[8] du chercheur pour séparer ce qui est dit par le sujet et ce que veut dire ce qu'il prononce. Ce décollement de la signification syntaxique et de la valeur subjective est possible, car les mots utilisés ont une valeur et un poids affectif singulier pour chacun. Ils peuvent ainsi avoir une signification syntaxique différente dans l'économie psychique du Sujet

8. En psychiatrie, l'*insight* (de l'anglais *inner sight*, le regard intérieur) est le moment où le patient se rend compte de sa pathologie. En psychanalyse, l'*insight* est le processus par lequel un Sujet se saisit d'un aspect de sa propre dynamique psychique jusque-là refoulé ou dénié. En recherche clinique, l'*insight* est le moment où le chercheur comprend un possible point de la structure psychique du Sujet compte tenu de la teneur de ses paroles.

entendu, que la signification du dictionnaire. Cette façon d'écouter en lisant ses notes, consiste à « écoutervoir » le signifiant. Ce néologisme (Montagne, 2026) désigne le fait de suivre le conseil d'entendre un langage au moment où se perçoit un spectacle. Écouter en lisant en deçà des traits de surface de la parole permet au chercheur, qui se glisse dans le jeu son/sens des mots, d'identifier des éléments qui permettent de saisir « le surgissement du Sujet dans l'énoncé » (Dubois 1969, p. 100) et donc d'en comprendre davantage sur ce que sa parole veut dire à son insu de son rapport à l'objet de recherche.

Le cas Mélodie sera exposé sous forme de trois « hypothèses interprétatives » (Montagne, 2021) soit la proposition argumentée de ce que le chercheur a compris des causes et de la nature des conduites d'un Sujet rencontré compte tenu de la question de recherche. Ces hypothèses sont les réponses à la question de recherche issues des intuitions cliniques du chercheur. Elles se construisent, en mettant en triangulation les paroles du cas, les interprétations du chercheur et les connaissances théoriques du champ. Elles permettent un romancement (néologisme lacanien), ou « une mise en récit » (Porge, 2000, p. 15), de la dynamique psychique du cas expliquant son rapport à la question de recherche.

Ces propositions explicatives plausibles, à propos de ce qui lie Mélodie avec les effets de sa voix sur elle-même, sont justes dans la théorie (correctes par rapport aux concepts psychanalytiques) mais pas nécessairement vraies pour le Sujet (en adéquation avec sa réalité subjective). En d'autres termes, cela signifie que, au regard des notions du champ, elles sont théoriquement recevables, mais qu'elles n'affirment pas pour autant avoir valeur de vérité au sens lacanien de ce mot pour le Sujet. La vérité pour Lacan (1966a) est ce qui cause et oriente le discours et les actes d'un Sujet depuis une place inconsciente. La vérité du Sujet (la signification désirante de ce qu'il vit) ne peut pas être dite entièrement, ni par lui ni par un autre. Elle agit comme le moteur inconscient du désir, sans pouvoir se dire ou s'imaginer complètement ni par le Sujet ni par un autre. Aussi une hypothèse interprétative sait qu'elle ne peut, en proposant « une » (et pas « la ») interprétation-signification de ce que dit un Sujet, que « raser la signification d'aussi près qu'il se peut » (raser au sens de rase-mottes) (Lacan, 1974, p. 118). C'est en cela qu'il n'y a pas d'interprétation/d'hypothèse interprétative finale et que Blanchard-Laville (2005, p. 127) souligne que « ce qui valide aussi l'interprétation, c'est sa richesse potentielle en termes d'interprétations connexes ».

Résultats et la discussion. Trois hypothèses interprétatives sur les affects de manque provoqués par la voix de Mélodie sur elle-même

Mélodie, professeure stagiaire master 2 « MEEF[9] Professeur des écoles », a pour la première fois cette année une classe de primaire en responsabilité une journée par semaine. Au cours des entretiens, elle témoigne que sa voix « *aigüe et enfantine* », « *ne*[la] *rend pas crédible* ». Ses élèves lui font en effet la remarque que sa « *voix* [leur] *fait peur* », qu'elle « *a dû inspirer de l'hélium* », qu'on « *dirait que c'est une élève qui parle* ». Un d'entre eux lui a demandé « *pourquoi tu as une voix de mon âge ?* ». La tessiture de sa voix est effectivement aiguë, mais son physique de jeune femme adapté à son âge (qui ne laisse pas présager d'une voix si haute) et la grande qualité de son élocution font que cette caractéristique vocale n'interfère pas dans sa vie estudiantine (elle est une brillante étudiante et sa soutenance de mémoire a été remarquable). Resterait, cela dit, à analyser si cette petite voix a été un des effets intersubjectifs durant les entretiens.

Mélodie précise cependant que cela la « *gêne dans sa vie quotidienne* » quand elle parle au téléphone par exemple et que son interlocuteur lui demande « *si* [elle est] *majeure* » ou « *si* [elle] *peut leur passer* [ses] *parents* ».

Les paroles de Mélodie permettent de penser que les effets de sa voix sur elle-même la mettent dans une situation de manque. On peut définir le manque par la sensation ressentie face à ce qui fait défaut, à l'effet de l'absence péniblement ressentie de quelqu'un ou de quelque chose, laissant une impression de vide ou d'incomplétude. Pour la psychanalyse, le manque est un état dans lequel le Sujet est en proie à des symptômes physiques et/ou psychologiques causés par l'absence d'une source de satisfaction dont il est dépendant. Lacan (1966b) précise de son côté que le manque est normal et constitutif de l'être humain et que « le manque est le manque à être à proprement parler ». Il différencie en cela le manque existentiel (à être) du manque social (manque à avoir). C'est bien en effet du côté du manque à être *vraiment prof* que la voix de Mélodie l'entraîne. Elle le souligne en disant : « *je ne me sens pas vraiment prof* ».

La structuration lacanienne vis-à-vis du manque repose sur trois types de manques liés

9. Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

aux trois instances psychiques du réel / la privation, du symbolique / la castration et de l'imaginaire / la frustration. Ce sont ces catégories que nous proposons comme grille de compréhension de la position subjective de Mélodie vis-à-vis des effets de sa voix sur elle-même.

Une privation : ma voix ne porte pas

Les paroles de Mélodie montrent combien elle trouve que sa voix n'est pas « *suffisamment bien* », en écho non-dit à un suffisant qu'elle désirerait incarner, dont elle se sent privée. Pour la psychanalyse, la privation est la concrétisation psychique de l'absence réelle d'une satisfaction déjà éprouvée. Freud (1916, p. 308) précise que « la privation (*Versagung*) est le fait que la satisfaction d'une pulsion est refusée par la réalité après avoir été déjà assouvie ». Mélodie explique ; « *mon discours ne compte pas, ce que je dis ne les touche pas… J'ai du mal à les convaincre que ce que je dis est important* ». Elle résume son embarras en précisant « *je voudrai une bonne voix, qui porte, sur laquelle on peut se reposer* ». J'ai (le chercheur) demandé alors « qui porte…? » et elle a expliqué, « *elle n'a pas de volume, je ne suis pas entendue de loin… je ressens que je n'arrive pas à leur faire comprendre que certains points sont plus importants* ». Dans cette double énonciation, il est possible d'entendre autant la portée (la distance) que le portage (porter sur le dos). En associant « *je trouve que ça ne les tient pas* » et « *quand je leur parle pour les aider, ils n'y sont pas trop sensibles* », Mélodie semble signaler que, plus qu'une question de volume sonore, se joue dans son embarras quelque chose de l'insuffisance de la « fonction phorique » mise en lumière par Delion (2018). L'adjectif phorique (du grec ancien *phorein*, « porter ») désigne autant le fait de porter un petit enfant qui ne peut se porter tout seul que de porter un objet pour le déplacer. Il est l'écho du concept de *holding* développé par Winnicott (1935). La fonction phorique caractérise tout ce qui relève de l'action de soins que la mère donne à l'enfant et qui permet de contenir ses angoisses à la fois physiques (en le tenant dans les bras, le berçant) et psychiques (en anticipant et transformant les émotions de l'enfant). Delion a mis le portage au cœur des gestes du professeur/éducateur en prolongeant ce que Oury (1983) avait déjà construit à propos de la fonction contenante de la classe (et du « conseil d'élèves »), sorte d'adjuvant à l'enseignant dans le rôle de support des élèves.

Mélodie laisse comprendre que ni elle ni les élèves ne peuvent s'appuyer sur sa voix. Le *on* de sa formule, « *on peut se reposer* » qui, dans le contexte, apparaît plus inclusif qu'indéfini,

ne permet pas en effet de savoir de qui elle parle. Sa formule (*on*), en écho aux propos de Bakthine (1924) permet de voir dans cette parole une stratégie énonciative destinée à atténuer sa responsabilité individuelle dans ce qu'elle énonce de son ressenti. Il est alors possible de comprendre qu'elle ne peut ni (sup)porter les élèves ni (ap)porter aux élèves. Sa « *petite voix* » semble en effet pour elle un obstacle autant dans sa mission de soutenir les élèves (porter dessous) vis-à-vis de leur état émotionnel en classe que dans celle de leur transmettre des savoirs (porter vers).

On peut alors penser que la voix de Mélodie la prive, dans la perception qu'elle en a, de sa fonction soutenante. Ainsi, l'effet de sa voix lui procure quelque chose qui pourrait être associé à une double perte qu'elle exprime en disant, « *c'est comme si je n'étais pas complètement leur prof* ». On peut avancer que ce ressenti est lié pour Mélodie à une non-satisfaction de quelque chose de sa pulsion orale (satisfaction liée à la bouche dans le registre freudien). Elle ne peut pas nourrir les élèves de son savoir et elle ne peut pas les rassurer (les nourrir de soins). Elle laisse entendre que sa « *petite voix* » ne peut pas être le « dire-secours » (Lacan, 2006) qu'elle escomptait proposer aux élèves. La voix de Mélodie prive sa parole du pouvoir de faire d'elle la professeure supportante qu'elle s'attendait à être dans son idéal. Bien entendu ce genre de proposition interprétative, au-delà de la recevabilité de la « valeur signifiante », le poids signifiant d'une parole grâce à l'interprétation du chercheur (Montagne, 2026) des paroles de Mélodie, est possiblement une manifestation d'une projection du chercheur[10]. Mais c'est le cœur de la logique de construction de cas orienté par la psychanalyse de croiser les chaînes signifiantes du chercheur et du Sujet entendu en entretien pour permettre l'émergence d'une signification nouvelle. La subjectivité du chercheur, est considérée comme un outil d'accès à la dynamique psychique du sujet. Les pensées lacanienne et foucaldienne nous enseignent en effet que la signification ne s'établit que dans l'intersubjectivité.

Dans cette tentative pour objectiver une subjectivité à l'aide d'une subjectivité, il ne s'agit pas de découvrir et proposer un sens caché mais de parier sur une construction interprétative à partir du matériel clinique entendu (et noté dans ce travail). Resterait, dans la logique de la discussion de contrecoup à proposer cette élaboration à Mélodie.

10. La projection, dans le corpus théorique freudien, est un mécanisme psychique par lequel le sujet attribue à l'autre des pensées, des sentiments, des qualités, qu'il ne peut accepter en lui-même.

Ceci dit, il semble que l'on puisse assimiler la relation de Mélodie aux effets de sa voix à une privation compte tenu de la *saudade*[11] vis-à-vis du souvenir d'une expérience soutenante dans sa scolarité ou dans sa vie qu'elle laisse entendre en disant « *c'est important quand même d'avoir quelqu'un qui rassure en classe* », sans préciser de qui et de quand elle parle.

Une frustration : avec ma voix, ils ne me voient pas

Mélodie témoigne aussi que sa voix lui procure une frustration liée à l'image qu'elle a d'elle et qu'elle pense que ses élèves ont d'elle. Elle dit : « *quand je leur parle pour les aider, ils continuent… je vois qu'ils ne font pas attention à moi… parfois, j'ai l'impression de ne pas être là* ». Cette présence absentée ou invisible cause chez elle une sorte de frustration ; « *Ce n'est pas que je n'ai pas de répartie, ou que je ne sais rien, c'est comment ça sonne quand je le dis, je le vois dans leurs yeux, ça les touche pas, et moi au contraire ça me touche de pas être vue* ». La frustration (*der frust* freudien) pour la psychanalyse est « la conséquence du fait qu'une pulsion ne soit pas satisfaite » (Freud, 1994, p. 155), et l'état que provoque cet impossible. La voix de Mélodie semble lui faire vivre une « dé-coïncidence » (Julien, 2017), entre son plumage (l'aspect d'un enseignant) et son ramage (la parole et la voix d'un enseignant). Avec ses mots, Mélodie le confirme, « *j'ai une voix qui ne correspond pas…* ». Cette disjonction entre son ressenti et son statut (qu'elle ne définit pas, qui ne correspondre pas à quoi ?) semble la frustrer de la satisfaction d'une part de sa pulsion scopique dans sa forme passive (être regardée) ou intermédiaire (se faire regarder). Paradoxalement, le son de sa voix la rend transparente.

On peut penser que cet état est une conséquence du fait que quelque chose de « l'axe imaginaire » fondant le Sujet, si l'on se réfère au schéma L de Lacan (1978), est rompu pour Mélodie (croix rouge sur la figure 1). De fait, pour fonder son image de professeure, elle ne peut pas bénéficier de ce que lui renvoient les élèves de sa voix.

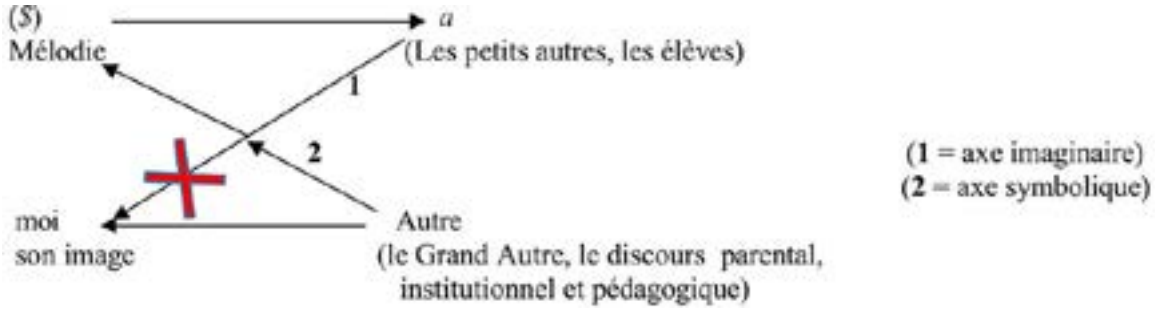
En fait, les élèves ne permettent pas à Mélodie la satisfaction narcissique de se constater « Sujet supposé savant » (le professeur qui sait le savoir) ni « Sujet supposé sachant » (le professeur qui sait aider à apprendre) (Montagne, 2026). Ces deux notions, qui désignent deux positions imaginaires où peut être placé un professeur par ses élèves, sont des dérivés

11. La *saudade* est un mot portugais-brésilien qui désigne une nostalgie douce-amère, mêlant le manque, le souvenir et le désir de quelque chose ou de quelqu'un absent. Elle exprime un sentiment profond de perte teinté d'affection et d'attachement, sorte d'oxymore affectif agréable/désagréable condensé en un seul mot résumant l'affect lié à la présence d'une absence.

conceptuels du Sujet supposé savoir de Lacan (1991)[12]. Elles désignent le professeur en tant que celui à qui les élèves accordent un savoir qu'ils ignorent, pas sur eux comme dans l'analyse, mais sur les programmes scolaires et sur l'aide à l'apprentissage.

Dans cette désillusion spéculaire, Mélodie signale que sa voix lui laisse penser que les élèves ne croient pas en elle, « *j'ai l'impression qu'ils n'écoutent pas ce que je dis, qu'ils me remettent en doute, enfin, ils le disent pas, mais je le sens* ». Le fait que les élèves croient au professeur (comme on dit croire en Dieu) est un des fondements du contrat pédagogique. Pour Mélodie, sa voix ne convertit pas ses élèves, qui ne sont pas des « Sujets supposés croire » (De Certeau, 1987). Sans cette relation de foi, elle estime que ce qu'elle dit n'est pas audible pour ses élèves qui, à ses yeux, ne l'instituent pas comme leur professeure. Ce qu'on peut appeler une cassure du lien entre elle et son image (axe 1) lui apparaît d'autant plus douloureuse qu'elle semble venir en décalage symbolique (axe 2, du côté de la parole) avec le lien entre elle et l'image qu'elle pense que lui demandent d'assurer toutes les instances officielles et surmoïques qui régissent l'école.

Figure 1



Inspiré du schéma L de Lacan, 1978.

Une castration : je n'ai pas une voix d'autorité

Mélodie estime enfin que sa voix la prive de l'autorité professorale à laquelle elle aspire. Elle dit, « *j'aimerais avoir plus d'attention, quand je les reprends, ils bronchent pas, j'ai pas d'effet… ça n'aide pas pour les calmer et ça me rend pas crédible de leur dire de se taire sans effet* ». On peut penser que cette expérience avec le « *pas d'effet* » de sa voix en classe lui impose quelque chose qui

12. Le sujet supposé savoir est pour Lacan l'analyste vu par l'analysant. Lorsque quelqu'un fait une demande d'analyse, il suppose que ce dernier a les réponses à son mal-être de par sa connaissance du psychisme inconscient. Ce qui est à la fois vrai (il a des connaissances théoriques) et faux dans la mesure où les réponses à la souffrance de l'analysant viendront de l'analysant lui-même.

s'apparente à une castration. La castration freudienne est l'ensemble des conséquences subjectives liées « à l'énigme que pose à l'enfant la différence anatomique des sexes (présence ou absence du pénis) » (Laplanche et Pontalis, 2003, p. 74), à la menace imaginaire de la perte du pénis chez l'homme (en tant qu'attribut phallique de pouvoir) et par le constat de son absence chez la femme. Pour Lacan (1998), la castration est le résultat pour l'enfant de la privation de sa relation fusionnelle avec sa mère (qui n'est plus sa source de satisfaction unique). Dolto (1981, p. 301) précise cette perspective en disant que la castration provoque « l'interdiction du désir par rapport à certaines modalités d'obtention de plaisir ».

Mélodie signale que sa voix ne lui permet ni de tenir la place d'autorité de l'enseignant, ni celle du pouvoir professoral, « *je ne peux pas faire une grosse voix, ça sape mon autorité, ma crédibilité* ». Cette déchirure d'un pan de son « Idéal du Moi »[13](Freud, 1923) la divise entre ce qu'elle dit désirer être et ce qu'elle constate qu'elle est par écho des effets de sa voix. Elle le dit limpidement « *je ne me reconnais pas en classe, pourtant c'est ma propre voix* ». On peut expliquer sa confusion si on renvoie cette division à un rapport surmoïque[14] à sa « *petite voix* » qui lui murmurerait (ou lui crierait ?) : « Sois autoritaire ! Sois ferme ! Commande ! Ordonne ! Tu n'es pas celle qu'il faut être ! Sois celle qu'il faut être ! »

Le poids subjectif que Mélodie donne à sa voix, et à ses effets, lui interdit d'incarner la fonction de « mainmise » (Blanchard-Laville, 2001) que peut revêtir la relation pédagogique quand elle demande que s'exerce le pouvoir/l'autorité de l'enseignant dans la classe. La voix de Mélodie, en d'autres termes, ne lui permet pas d'assouvir la forme active de sa « pulsion d'emprise » (Freud, 1905), c'est-à-dire d'obtenir une satisfaction en imposant son désir à l'autre (ici en tenant la classe). Le rapport de Mélodie à sa voix semble la priver ainsi d'un pan de la jouissance qu'elle escomptait trouver dans la fonction professorale ; être celle qu'elle pense que « l'on » veut qu'elle soit.

---

13. Cette instance psychique moïque concerne la perception du Sujet du côté du registre Symbolique et renvoie à ce qu'il suppose inconsciemment devoir tenir comme discours pour être conforme aux idéaux sociétaux. En substances, pour résumer cette notion L'Idéal du Moi contient les traits de « celui que j'aimerais être » pour être aimable au regard des attendus sociétaux. Cette notion complète ou affronte le Moi-Idéal, autre représentation de soi désignant « celui que j'ai été » pour être conforme aux attentes parentales supposées.

14. Le Surmoi est l'instance psychique freudienne qui représente l'intériorisation des normes, des interdits, des injonctions et des idéaux transmis par les parents et les figures d'autorité d'un Sujet. C'est l'instance qui exhorte à performer, à être le meilleur, mais aussi qui interdit et exige de de se soumettre aux règles morales et sociales. L'expression de Mélodie « *ma petite voix* » évoque la formule populaire désignant la voix de la conscience que l'on peut apparenter à celle du Surmoi.

Là encore Mélodie se réfugie dans un paradoxe pédagogique pour faire avec son embarras : « *J'ai du mal à être écoutée pour leur dire de se taire, alors, je me tais et ils m'écoutent* ». Elle convoque ici la fonction performative[15] du silence qui lui permet de reprendre la classe en main sans être « *handicapée par* [sa] *voix* ». Quand Mélodie dit « *je me tais* » elle envoie, pour contourner ce qui l'embarrasse dans sa voix, une énonciation muette (un signe) à ses élèves qui réussit à « réaliser [elle]lui-même ce qu'il énonce » (Denis, 2006, p. 8).

Dès lors, ne serait-il pas également possible d'envisager que ses silences prennent dans sa classe un pouvoir conatif[16] (au sens de Jakobson, 1977) puisqu'ils parviennent à orienter les conduites de ses interlocuteurs ?

Ces trois hypothèses interprétatives, qui répondent à la question des effets de la voix de mélodie sur elle-même, engagent le chercheur. En les prononçant, il prend le risque de s'autoriser de lui-même. La référence à la formule de Lacan (1973, p.49) « l'analyste ne s'autorise que de soi-même », permet d'avancer que, dans le champ clinique orienté par la psychanalyse, il revient au chercheur d'oser prendre position en assumant son acte interprétatif. Cela revient à accepter la part d'incertitude et de controverse liée à ce genre de présentation des réponses à la question de recherche. Les quelques autres dont parle Lacan, supports à l'autorisation, étant dans le champ de sciences de l'éducation les pairs et les lecteurs du propos.

Le savoir y faire pédagogique de Mélodie : j'ai des p'tites solutions

Mélodie, pour décrire ses inventions pédagogiques compensatrices lui permettant d'éviter « un acte de renoncement pulsionnel » (Assoun, 2014, p. 39), convoque une nouvelle fois le signifiant « petite ».

En expliquant « *ma voix me fait mal entendre, enfin ils m'entendent juste un p'tit peu en cours, alors j'ai des p'tites solutions* », Mélodie nomme son « savoir y faire[17] » professoral (Montagne, 2013).

---

15. Une parole performative est un type d'énoncé qui, par le simple fait d'être prononcé dans un contexte approprié, réalise une action. Autrement dit, dire quelque chose, c'est déjà le faire. Pour Mélodie, se taire, c'est demander le silence.
16. Une parole a une fonction conative quand elle vise à influencer, convaincre ou agir sur le destinataire du message. Elle se manifeste lorsque le locuteur cherche à provoquer une réaction chez l'interlocuteur (ordre, suggestion, demande).
17. En écho au savoir y faire lacanien (la façon dont le patient réussi à se débrouiller, sans le savoir, avec son symptôme et la manière dont l'analyste fait semblant de ne pas savoir), le savoir y faire professoral est « le syntagme générique aux attitudes, choix, paroles [et/]ou actes d'un professeur »

Elle laisse comprendre que dans une sorte de projection au sens freudien d'accorder à autrui des qualités/propriétés personnelles que l'on se refuse à accepter chez soi, (Laplanche et Pontalis, 2003) –, elle fait d'elle et de ses élèves des malentendants en reportant sur l'audition de l'autre l'impossibilité d'être entendue et/ou de se faire entendre. Il a été montré ailleurs (Montagne, Lallia & Houdé, 2020, p. 88) que pour enseigner à des élèves sourds, sans en passer par la langue des signes, il convient de « se donner à voir et de parler clair ». Mélodie applique ce principe d'une manière intuitive. Pour parler à des élèves qui n'entendent pas, elle choisit de « *moins leur faire écouter [sa] voix pour être entendue* ». Elle utilise « *des silences… des phrases courtes… des gestes, des mimiques… des images, des fiches, des textes* ». Grâce à tout cet outillage para verbal, elle contourne l'aphasie de son rapport complexé. Ainsi, faute de mettre son savoir et son autorité en mots, Mélodie les met en acte.

Il serait intéressant d'examiner, sur le long terme, comment cette absence de Symbolique, au profit de l'Imaginaire, est vécue par les élèves et quels effets cela produit sur eux dans leurs apprentissages et leur rapport à la langue. Sans la parole professorale, et donc sans la voix du professeur, on peut en effet imaginer que la « dette symbolique » (De Lajonquière, 2016, p. 63), que tout enseignant contribue à diminuer chez ses élèves, en leur permettant une énonciation en écho à la sienne, ne pourra être qu'en partie remboursée. En effet la voix est partie prenante de cette dette. En tant qu'elle porte la parole, la voix est le lieu où se matérialise la dépendance du Sujet à l'autre qui lui parle. De La Jonquière (2010, p. 123) précise que la voix agit « comme [une] peau symbolique permettant à l'enfant (ou à l'élève) de supporter les tensions de l'apprentissage et de la séparation ». Cette perspective permet d'envisager que finalement, la solution de Mélodie, se taire pour dire, n'est peut-être pas aussi satisfaisante que ça puisqu'elle la force à retomber dans la privation de la fonction phorique de la parole (et de la voix professorale) évoquée plus haut.

Pour conclure

L'analyse des paroles de Mélodie a montré que la voix d'un Sujet quand « elle voile sa parole » (Vivès, 2012, p. 15) peut l'affecter lui-même en ne lui permettant pas de « s'accorder à l'autre » (Vivès, 2012, p. 8).

(Montagne, 2011) prenant en compte et en charge les conduites surprenantes des élèves de manière improvisée, non réfléchie et singulière. Il est différent du savoir-faire, reproductible et prévisible mais aussi du savoir, théorique et verbalisable.

En pointant que la perception des effets de sa voix, a sur elle des effets de privation, de frustration et de castration, il a été montré que la voix de Mélodie par ses effets sur elle-même, et sur son enseignement, est bien plus qu'un outil de transmission et de médiation en classe.

La voix d'un professeur est ainsi à entendre comme une voie possible de réalisation de la pulsion, un outil subjectif construisant le lien à l'autre et, au final, un signifiant. En étant affectante, affectée, la relation professeur/voix dévoile (veut dire) quelque chose de l'inconscient de celui qui enseigne.

La voix professorale est à entendre comme un acte corporel langagier qui détermine, en partie, la transmission scolaire. Elle participe à la construction des élèves, comme du professeur. Par sa valeur « *Op's*[18] » (Bentata, 2011, p. 66), la voix d'un enseignant permet, en général, de rassurer les élèves qui l'écoutent. Les modulations de la prosodie et de la parole du professeur apaisent celui qui entend en attestant d'une présence et d'une prise en charge. Mélodie témoigne que ce n'est, non seulement, pas toujours le cas, mais aussi que la voix professorale peut avoir sur le professeur qui parle lui-même un effet contraire à l'apaisement.

La suite de ce travail demanderait, pour compléter l'anamnèse du cas, de donner de nouveau la parole à Mélodie afin de lui permettre d'en dire un peu plus sur les causes anciennes et infantiles de sa « *petite voix* ». Elle a laissé entendre qu'elle n'est pas insensible à ce pan de sa structure comme cause de sa voix en révélant, « *ma mère à la même voix que moi* » et, « *mes parents ont toujours eu du mal à ne pas me voir comme un enfant* », « *dans ma famille c'est mon frère qui a une haute voix* ». Dans cette logique étiologique, où l'on peut attraper que Mélodie a aujourd'hui encore la voix de la petite (de la famille) et que quelque chose d'identification à la mère pourrait se jouer, il faudrait aussi interroger ce qui, dans l'architecture familiale, a pu provoquer le rapport complexé[19] que Mélodie entretient avec sa voix.

---

18. *Op's* en grec désigne la déesse de l'abondance (origine du mot opulent). Dans le texte cité en référence, ce mot désigne une voix parlée douce, harmonieuse, qui apporte de la sérénité et qui rassure.
19. Un complexe désigne (pour le dictionnaire de l'Académie française) un « ensemble organisé de représentations, de sentiments inconscients, liés à un traumatisme infantile et exerçant une influence constante sur la conduite du sujet ». Acadamie française, *Dictionnaire de l'Académie française*, « Complexe », 2024, https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9C3257.

De la même façon, il pourrait être intéressant d'écouter les élèves de Mélodie à propos de leur perception de sa voix. Au-delà des commentaires des élèves tels que rapportés par Mélodie, l'effet de surprise « sonore » passé, que disent-ils du (non)portage de sa voix ? En effet, il pourrait y avoir un décalage entre son ressenti et le leur. Un enseignant est toujours un peu un étranger à sa propre voix compte tenu du fait que « la pulsion rate toujours son objet, et on ne peut saisir sa propre voix [...]. On ne s'entend pas comme les autres nous entendent » (Baïetto, 2010, p. 64).

Il conviendrait aussi d'approfondir le lien entre le rapport affecté de Mélodie à sa voix et son corps de femme enseignante. La voix est produite par le corps (cordes vocales, larynx) et le « grain de voix » dont parle Barthes (1977) à propos de la matérialité charnelle de la voix, est un effet corporel. Mais la voix produit aussi le corps social de celui qui parle : « Le corps, par la voix, se fait entendre dans ce qu'il a de plus intime – souffle, tension, rythme –, tandis que la voix, en retour, donne forme et existence à ce corps dans l'espace social et subjectif » précise Jourdan (2018, p. 10). Mélodie n'a pas été observée en classe, il n'est donc pas possible d'analyser les liens d'opposition ou d'adéquation entre sa parole/voix et son corps ou ses gestes professoraux. Il est juste possible ici, en gardant à l'esprit que la voix peut être une formation symptomatique (révélatrice d'un symptôme) de soumettre à la réflexion la nature peut être symptomatique de la voix de Mélodie et de son rapport à sa voix, fort du fait que « certaines voix sont des tombes où s'ensevelissent des secrets du corps » (Abraham, & Torok, 1978, p. 197).

Quoi qu'il en soit, l'effet de l'affect provoqué chez Mélodie par sa propre voix enrichit les notions d'insécurité langagière (craindre les effets de ses paroles) et d'insécurité linguistique (craindre ne pas avoir assez de vocabulaire pour parler) exposées ailleurs (Montagne, 2020, p. 51). Le cas Mélodie permet de penser que le son de la propre voix d'un enseignant peut le mettre dans un état d'insécurité vocale. Cette notion (nouvelle) sera à peaufiner, mais il est possible de penser que le triple « effect » vécu par Mélodie à cause de sa voix lui impose une insécurité liée à un sentiment de régression en deçà du stade vocal. Sa « *petite voix* », dont Rey (2000, p. 4114) dit qu'elle est « une voix affectée », la ramène au niveau d'un *infans*, l'être humain à l'âge où il ne parle pas encore et où sa voix ne compte pas.

Ce mutisme paradoxal (elle parle mais cela revient au même que si elle ne parlait pas) est difficultant (il rend difficile) pour Mélodie, parce qu'il l'empêche vis-à-vis du savoir comme du pouvoir, de se sentir une professeure authentique, mots pris au sens étymologique du grec *authentikós,* celle qui se détermine par sa propre autorité.

Mélodie, comme tous les jeunes professeurs endossant ce métier pour la première fois, est confrontée à une autre elle-même. Elle perçoit qu'elle passe d'elle-étudiante et elle-enfant, rôles dans lesquels elle est ce qu'elle est, à elle-professeure, rôle dans lequel elle est ce qu'elle fait et dit. On peut penser que sa voix, en la privant de celle qu'elle s'attendait à être, lui fait rencontrer davantage qu'à d'autres, un peu de son inquiétante étrangeté (*l'unheimilchkeit* freudienne). Cette rencontre imprévue, indésirée et inconfortable avec quelque chose en soi mais étranger à soi est menaçante pour l'équilibre psychique du Sujet. La voix de Mélodie fait que ce sentiment d'être une autre en classe est épaissi par le fait que, pour elle, à cause de sa voix « ce qui doit rester dans l'ombre, mais en sort cependant [serait] étrange parce que porteur d'une transgression » (Freud, 1996, p. 148).

En quelque sorte, sa voix ajoute à sa division subjective statutaire, presque du côté d'une tendance schizophrénique. Elle le signale en disant : « *Pourtant c'est ma voix… mais c'est pas moi. C'est comme si je m'entendais mais que c'est pas moi qui parle* ». Dans sa formule, on lit, amplifié, le bizarre que chacun a déjà vécu en écoutant (par conduction aérienne) sa voix enregistrée et en la trouvant différente de sa voix entendue (par conduction interne) en parlant. Il serait alors intéressant d'envisager, en formation des professeurs, en s'enseignant du cas Mélodie, de proposer à tous les étudiants d'en passer par la confrontation avec leur voix enregistrée, voire avec leur image de professeur en train de donner cours[20].

La parole enseignante dans l'école du XXI^e^ est trop souvent réduite à de la communication (cf. la compétence professorale « Maîtriser la langue française »[21]) et ne prend pas en compte la division subjective du Sujet. Ce travail pointe que parler en classe n'est pas (que) communiquer et qu'il convient de penser la parole professorale comme l'assemblage incontournable de ce que dit un sujet, de la façon dont il le dit et de la voix avec laquelle il dit.

---

20. C'est un type de travail en formation fortement pratiqué dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD).
21. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. BO n° 35 du 18/07/2013, https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027721614.

Bibliographie

Abraham, Nicolas, Torok, Maria (1978). *L'écorce et le noyau.* Aubier.

Anzieu, Daniel (1976). L'enveloppe sonore du Soi. *Nouvelle revue de psychanalyse, 13*, 161-180.

Aristote (1991). *Rhétorique*, livre III. (Chapitre 1, De l'élocution). Livre de poche.

Assoun, Paul Laurent (1996). *Leçons psychanalytiques sur le regard et la voix*, tomes I et II. Economica.

Attali, Jacques (1993). *Verbatim : Chronique des années 1981-1986*. Fayard.

Aulagnier, Pietra (1975). La violence de l'interprétation – du pictogramme à l'énoncé. Presses universitaires de France.

Baietto, Marie-France (2010). La voix incorporée, *Analyse freudienne, 17*, 57-68, DOI : 10.3917/afp.017.0057.

Bakhtine, M. (1924). *Esthétique et théorie du roman*. Gallimard.

Bardin, Laurence (1977). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.

Bentata, Hervé (2011). La voix de sirène d'une incarnation mythique de la voix maternelle. *Essaim, 26*, 63-73.

Bion, Wielfreid Rudolf (1979). *Aux sources de l'expérience*. (Trad. F. Robert). Presses universitaires de France.

Blanchard-Laville, Christine (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Presses universitaires de France.

Buznic-Bourgeac, Pablo (2021). *Prendre en compte le sujet. Enjeux épistémologiques et défis méthodologiques pour les sciences humaines*. Champ social.

Caddy, Mélodie. (2006). *La Petite Voix. Méditations quotidiennes*. Souffle d'Or.

Cifali, Mireille (2007). Analyser les pratiques professionnelles : exigences d'un accompagnement. *Éducation et francophonie, 35, 2*, 12-23, DOI : 10.7202/1077646ar.

Blanchard-Laville, Christine, Chaussecourte, Philippe, Hatchuel, Françoise, Pechberty, Roland (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie, 151*, 111-162, DOI : 10.3406/rfp.2005.3280.

Chemama, Roland, Vandermesch, Bernard. (2018), *Dictionnaire de la psychanalyse*. Larousse.

Deble, Alain (1995), *Le stade vocal*. L'Harmattan.

Deble, Alain (2014). *La voix contre le langage*. L'Harmattan.

de Lajonquière, Leandro (2010). *Transmission et subjectivation. Le pari éducatif entre psychanalyse et pédagogie*. Anthropos.

de Lajonquière, Léandro (2016). La relation maître-élève : entre dette et filiation. Approche psychanalytique de la parole enseignante en éducation. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, *49*, 63-81, DOI : 10.3917/lsdle.492.0063.

Delion, Pierre (2018). *Fonction phorique, holding et institution*. Érès.

Denis, Jérome (2006). Les nouveaux visages de la performativité. *Études de communication, 29*, 8-24, DOI : 10.4000/edc.344.

Devereux, Georges (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Flammarion.

De Mijolla, Alain (2002). *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Calmann-Lévy.

Dolto, Françoise (1981). *Au jeu du désir. Essais cliniques*. Seuil.

Drapeau, Martin, Letendre, Robert (2001). Quelques propositions inspirées de la psychanalyse pour augmenter la rigueur en recherche qualitative, *Recherches qualitatives*, *22*, 73-99, DOI : 10.7202/1085610ar.

Dubois, Jean (1969). Énoncé et énonciation. *Langages*, *13*, 100-110, DOI : 10.3406/lgge.1969.2511.

Foucault, Michel (1966). *Naissance de la clinique.* PUF.

Freud, Sigmund (1994). *La question de l'analyse profane – Entretiens avec un homme impartial*. (Trad. J. Altounian, A. Bourguignon, P. Cotet, A. Rauzy). Presses universitaires de France.

Freud, Sigmund (1996). L'inquiétant. Dans *Œuvres complètes*, tome XV, 147-188 [éd. originale 1919].

Freud, Sigmund (2006), *Pulsions et destin des pulsions*. (Trad. O. Mannoni). Payot [éd. originale 1915].

Freud, Sigmund (2012). *Pour introduire le narcissisme*. Payot [éd. originale 1914].

Freud, Sigmund (2010). *Introduction à la psychanalyse*. (Trad. O. Mannoni). Presses universitaires

de France [éd. originale 1916-1917].

Freud, Sigmund (2010). *Le Moi et le Ça*, Paris, Payot [éd. originale 1923].

Gilbert, Sophie (2007). La recherche qualitative d'orientation psychanalytique : l'exemple de l'itinérance des jeunes adultes. *Recherches qualitatives*, *3*, 274-286, https://www.erudit.org/fr/livres/collection-hors-serie-les-actes-de-la-revue-recherches-qualitatives/bilan-et-prospectives-de-la-recherche-qualitative-en-sciences-humaines-et-sociales/5175co/.

Giust-Desprairies, Florence, Levy André (2002). Analyse de discours. Dans J. Barus-Miche, E. Enriquez, A. Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie*, 287-301. Érès, DOI : 10.3917/eres.barus.2016.01.0297.

Hugo, Victor (2017). *Le dernier jour d'un condamné*. Gallimard [éd. originale 1829].

Jakobson, Roman (1977). *Huit questions de poétique*. Seuil.

Jourdan, Isabelle (2014). Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : Une démarche clinique de formation. *Recherches & Éducations*, *12*, 105-116, DOI : 10.4000/rechercheseducations.2253.

Jourdan, Isabelle (2018). Corps et voix de l'enseignant d'EPS : deux outils au service de la relation pédagogique. *Enseigner l'EPS*, *274*, 9-11

Jourdan, Isabelle (2020). Professeur d'EPS : construire une voix de gymnase. Dans Y.-F. Montagne (dir.) *La parole*, 99-116. Édition EP&S.

Julien, François (2017). *La dé-coïncidence. D'où viennent l'art et l'existence*. Grasset.

Kaufmman, Paul (1993), *L'apport freudien. Éléments pour une encyclopédie de la psychanalyse*. Larousse.

Kaufmann, Jean-Claude (1996). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.

Labridy, Françoise (2006). L'EPS, un des lieux d'éducation des poussées pulsionnelles. *Revue EP&S*, *320*, 5-12.

Labridy, Françoise (2012). Des gadgets qui nous font courir. Dans A. Chottin, Y. Grasser, F. Labridy (dir.), *Le regard et la voix chez l'enfant. Incidences cliniques*, 7-19. ACF.

Lacan, Jacques (1966a). Subversion du sujet et dialectique du désir. Dans *Écrits*, 793-827. Seuil.

Lacan, Jacques (1966b). Propos directifs pour un congrès sur la sexualité féminine. Dans J. Lacan, *Écrits*, 693-695. Seuil.

Lacan, Jacques (1973). *Le Séminaire 1963-1964, livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Seuil.

Lacan, Jacques (1973b). *Télévision*. Seuil

Lacan, Jacques (1974). *Le Séminaire, livre XXI, 1973-1974, Les non-dupes errent.* Inédit. http://www.valas.fr/Jacques-Lacan-Les-non-dupes-errent-1973-1974,249.

Lacan, Jacques (1975). *Le Séminaire, 1974-1975, livre XXII, RSI*, http://staferla.free.fr/S22/S22%20R.S.I..pdf.

Lacan, Jacques (1978). *Le Séminaire 1954-1955, Livre II, Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*. Seuil.

Lacan, Jacques (1978b). Du discours psychanalytique. In *Lacan in Italia* 1953-1978, 32-55. La Salamandra.

Lacan, Jacques (1991). *Le séminaire, livre XV : L'acte psychanalytique (1967-1968)*. Seuil.

Lacan, Jacques (1998). *Le séminaire, livre V : Les formations de l'inconscient (1957-1958)*. Seuil.

Lagache, Daniel (2009), *La psychanalyse*. Presses universitaires de France [éd. originale 1955].

Laplanche, Jean, Pontalis, Jean-Bertrand (2003). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Presses universitaires de France [éd. originale 1957].

Lothe, Elisabeth (2008). *La parole et la voix*. Buske [éd. Originale 1984].

Montagne, Yves-Félix (2011). « Savoir-y-faire » avec les élèves ; repérer une compétence professorale d'énonciation par une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation, 37 (3)*, 2011. DOI : 10.7202/1014756ar.

Montagne, Yves-Félix (2014). O estádio do espelho em educação física: localizar o traço pulsional nas perguntas de um aluno para um estudo de caso. *Estilos da Clinica, 19/3*, 482-498, DOI : 10.11606/issn.1981-1624.v19i3p482-498.

Montagne, Yves-Félix (2015). Les enseignants face aux élèves en difficulté scolaire : l'intérêt des Groupes de Parole et d'Analyse de Pratique (GPAP). *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle, 47*, 117-144, DOI : 10.3917/lsdle.471.0117.

Montagne, Yves-Félix, Anderson, Patrick (2020). Parole, langage, langue et discours en EPS. Dans Y.-F. Montagne (dir.) *La parole*, 11-28. Édition EP&S.

Montagne, Yves-Félix (2021), Un corps d'élève décerné par un professeur ; une étude de cas sur le stade du miroir en EPS, *eJRIEPS, 49*, DOI : 10.4000/ejrieps.6006.

Montagne, Yves-Félix (à paraître, 2026). *La recherche qualitative à l'épreuve de la parole. Construire une recherche en sciences de l'éducation avec des entretiens et une étude de cas*. La Découverte.

Montagne, Yves-Félix, Dorey, Martine (2026). *Mission tuteur ; aider son stagiaire, une affaire délicate*. Presses universitaires de Franche-Comté.

Montagne, Yves-Félix (2026). *Mission tuteur : aider son stagiaire une affaire délicate*. Presses universitaires de Franche-Comté.

Moustapha-Sabeur, Malak (2017). La voix-outil liée a l'expérience pratique : le cas d'un enseignant expérimenté. *Recherches en didactiques, 23*, 47-62, DOI : 10.3917/rdid.023.0047.

Nasio, Juan-David (1992). *Cinq leçons sur la théorie de Jacques Lacan*. Payot.

Passeron, Jean-Claude, Revel, Jacques. (2005). *Penser par cas.* Presses de l'EHESS.

Paulmann, Slike, Weinstein, Netta (2022). Teachers' motivational prosody: A pre- registered experimental test of children's reactions to tone of voice used by teachers. *British Journal of Educational Psychology*, DOI : 10.1111/bjep.12567.

Porge, Eric (2005). *Transmettre la clinique psychanalytique. Freud, Lacan, aujourd'hui*. Érès.

Quivy, Raymond, Van Campenhoudt, Luc (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.

Rey, Alain (2000). *Dictionnaire historique de la langue française*. Le Robert.

Ria, Luc, Récopé, Michel (2005). Les émotions comme ressorts de l'action. Dans L. Ria (dir.) *Les émotions*, 11-30. Édition EP&S.

Rosolato Guy (1969). *Essais sur le symbolique*. Gallimard.

Rosolato, Guy (1978). *La voix entre corps et langage*. Gallimard.

Roudinesco, Elisabeth (1997). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Fayard.

Rousseaux, Philippe (2003). Fonction du silence en pédagogie : une dimension performative. *Éduquer*, DOI : 10.4000/rechercheseducations.211.

Sauret, Maire-Jean, Alberti, Christine. (1995). *La psychologie clinique, histoire et discours. De l'intérêt de la psychanalyse*. Presses universitaires du Midi.

Sauret, Marie-Jean (1997). Conditions méthodologiques d'une recherche clinique se référant à a psychanalyse dans le champ des STAPS. Dans M.-H. Brousse, F. Labridy, A. Terrisse, M.-J. Sauret, *Sports, psychanalyse et science*, 163-185). Presses universitaires de France.

Soler, Colette (2019). *Retour sur la « fonction de la parole »*. Nouvelles du Champ lacanien.

Terrisse, André (2013). La construction de cas ; un enjeu scientifique en didactique clinique de l'EPS. Dans M.-F, Carnus, A. Terrisse, *Didactique clinique de l'EPS*, 125-134. Édition EP&S.

Oury, Jean (1983). Transfert et espaces du dire. *L'information psychique*, *59*, 3-17.

Vasse, Denis. (1974). *L'ombilic et la voix*. Seuil.

Verdier-Gioanni, Catherine (2012). *Voix et posturo-mimo-gestualité de professeur/e/s des écoles : observation clinique de séances d'enseignement vidéoscopées à l'école primaire*. Thèse, université Paris Ouest Nanterre La Défense. Non publiée.

Vives, J-M. (2012). La mélo-manie ou la voix objet de passions. *L'Esprit du temps*, *120*, 7-19.

Winnicott, Donald (2008). *La mère suffisamment bonne*. (Trad. J. Kalmanovitch, M. Michelin, L. Rosaz). Payot. [éd. originale 1953].

Yelnik, Catherine (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche & formation*, *50*, 133-146, DOI : 10.3406/refor.2005.2107.