RUMEUR, PEDAGOGIE, REEDUCATION: LES DEUX POLES DANS L'ECHANGE SACHANT-IGNORANT

On pourra trouver a priori singulier le projet qui anime ces lignes. Il s'agit en effet d'y comparer des situations que rien ne semble rapprocher, celle de la rumeur, celle de l'acte pédagogique et celle de la rééducation, l'hypothèse principale étant que dans ces trois situations circule entre deux personnes, qu'on appellera le sachant et l'ignorant, quelque chose de comparable. Dans le premier cas ce quelque chose est la rumeur proprement dite, dans le deuxième il s'agit de la connaissance, dans le troisième d'une norme à s'approprier. Or les différences qui paraissent caractériser ces trois éléments cachent une réelle communauté en ce sens qu'ils révèlent symboliquement le «plus» chez un transmetteur et le «moins», ou le manque, chez un récepteur.

I. La rumeur

Les explications que l'on réserve au phénomène "rumeur" sont diverses. Si certaines d'entre elles sont si générales qu'elles concernent de nombreuses interactions sociales, d'autres paraissent plus spécifiques de la rumeur elle-même. Parmi les explications généralisables (Marc, 1987, pp. 154 & suivantes) on distingue:

- la décharge motrice,
- le retour au langage dispensateur d'être,
- la compétition,
- le «quelque chose» de qui sait et le «vide» de qui écoute,
- la pensée magique
- etc...

A propos de l'explication selon laquelle une personne possède une information qu'elle transmet à une autre qui ne la connaît pas, citons P. Fustier: "Il y a un plein et il y a un vide, il importe de créer une situation permettant que «le plein donne» pour que «le vide se remplisse». On obtiendra alors la transmission du savoir de la connaissance ou de l'expérience: celui qui a «quelque chose en moins» reçoit des biens culturels qui l'enrichissent et diminuent son handicap par rapport à celui qui a «quelque chose en plus»." (P. Fustier, 1976, p. 10).

Une telle explication rapproche très vite les unes des autres des situations que tout sépare à première vue: la relation assistant-assisté, où l'on transmet une expérience, la relation rumorée, où l'on transmet une information, la relation pédagogique, où l'on transmet une connaissance, etc. Toute relation qui implique le transit de quelque chose entre deux individus est effectivement concernée.

Dans la rumeur, une personne informée - appelons-la A - informe une personne ignorante - appelons-la B. On constate que A est actif et que B est passif. L'idée centrale de ces lignes est que la passivité de B le place en déséquilibre et, dans notre travail sur la rumeur, nous avons essentiellement centré l'explication de la dynamique de la rumeur sur ce déséquilibre. C'est parce qu'il est en déséquilibre durant l'audition de la rumeur que B la transmet ultérieurement et c'est cette cascade de déséquilibres entre les moments passifs d'écoute et les moments actifs de restitution qui explique l'intense dynamique caractéristique de la rumeur. En somme, la transmission de l'information grâce à un moment de prise de parole permet au «plein» de succéder au «vide».

A ce propos, il est notable que la plupart des auteurs qui ont écrit sur la rumeur ont insuffisamment cherché (ou ne sont pas véritablement parvenus) à expliquer l'intensité sociale gigantesque du phénomène. Pour que des dizaines de milliers de personnes soient informées en un temps très bref que les commerçants juifs du centre de la ville se livrent à la traite des blanches ou que des mygales infestent les yuccas, il faut qu'une force considérable soit à l'oeuvre. Il nous a semblé que l'élément explicatif le plus convainquant résidait précisément dans cette confrontation d'un «plein» et d'un «vide», d'un «plein» que caractérise une sorte de réalisation de l'émetteur dans le verbe et d'un «vide» auquel est renvoyé le récepteur du fait de sa passivité, celle-ci étant immédiatement compensée grâce à la restitution à un tiers - qui à son tour se trouve en situation de «vide» - et qui à son tour transmettra la rumeur, etc.

Cette approche implique que l'information en tant que telle a probablement moins d'importance qu'on ne le croit dans le phénomène rumeur. Sans doute la traite des blanches et l'exotisme des yuccas peuvent-ils intéresser la population; mais importe sans doute plus encore la dynamique des échanges entre individus au-delà de l'information propre. A cet égard, l'«importance de la situation» telle que l'appréhendaient G.W. Allport et L.J. Postman (1947) se résume à un faux problème, d'une part par son évidence tautologique, d'autre part parce que cette situation est définie comme étant extérieure au sujet; la situation, certes, est importante, mais parce qu'elle éveille des éléments internes à la personne et que ces éléments déclenchent un verbe récupérateur d'équilibre.

Tout langage s'inscrit fondamentalement dans chaque expérience archaïque personnelle d'apprentissage du verbe. Chaque fois que l'on parle existe dans notre arrière-fond inconscient, ou plus ou moins inconscient, un «je parle donc je suis» qui fut un temps créateur de notre être. Ce «je parle donc je suis» renvoie aux situations éducatives archaïques dans lesquelles nous nous sommes créés sous le regard d'un autre (attentif et bienveillant, et surtout attentif). Sous l'oreille d'un autre faudrait-il présentement dire. Dès qu'il est écouté par un tiers, le verbe du petit enfant est créateur de son «je» et individualisateur de sa propre existence, qui se détache progressivement de son milieu, avec/dans lequel il était d'abord fusionnellement confondu. C'est en ce sens que les situations d'écoute sont fondatrices de la personne: le «je parle» signifie tout aussi bien un «je suis» puisque, en m'écoutant et en me regardant (et non en m'entendant et en me voyant), quelqu'un entérine bel et bien mon existence.

II. La situation pédagogique

Les situations pédagogiques dites traditionnelles sont comparables à la rumeur telle qu'on vient de la décrire dans la mesure où le maître aussi parle à des élèves passifs; si l'on reprend l'explication précédente, celui-là se trouve constamment placé en position de construction quand ceux-ci, sous ce silence, sont confrontés à un «vide» archaïque (un autre langage évoquerait les situations de «supériorité» de l'enseignant et d'«infériorité» des écoliers). En condition pédagogique traditionnelle, l'élève est donc psychologiquement placé en déséquilibre, ce qu'attestent divers phénomènes désordonnés de compensation à la sortie de l'école ou en récréation, ou lors de telle ou telle activité annexe. Ces explosions restauratrices sont intéressantes à observer. Elles montrent l'intensité de potentiels longtemps contenus et consistent en une réaction médicante à une situation pathologique: niée un temps, l'individualité se dit dans un mouvement centrifuge.

Il y a quelques années, nous avons forgé les expressions «parler-être» et «écouter-mourir» pour qualifier ces situations traditionnelles de transmission caractérisées par la puissance du verbe de l'un et l'impuissance de l'autre dans un silence qu'on lui impose (P. Marc, 1984). On nous a objecté que ces appellations trahissaient une critique négative vis-à-vis de l'enseignement; précisons une nouvelle fois qu'elles proviennent d'une analyse globale de toute inter-relation et n'expliquent qu'«en passant» les phénomènes psychologiques qui entourent la pédagogie traditionnelle. L'objection résulterait-elle de ce que celle-ci est moins en voie de disparition qu'on le clame? En tout cas, le «parler-être» et l'«écouter-mourir», du fait de la pureté interactionnelle qu'ils évoquent, éclairent sur le prototype des situations pathologiques à nos yeux.

Qui ne connaît une situation pédagogique traditionnelle? Que cette dernière soit ou non fréquente de nos jours, pénétrons dans l'une de ces classes où parle l'enseignant et où les élèves sont tenus au silence. Car tous nous savons qu'existe ce schéma d'enseignement, soit pour l'avoir vécu (comme écolier ou comme maître), soit pour l'avoir plus ou moins attentivement observé. Dans une telle relation pédagogique, la solution que vient de nous suggérer l'analyse de la rumeur est inutilisable; le maître parle mais l'élève ne saurait parler tout aussitôt pour restaurer un équilibre rompu: il ne saurait par ce moyen se reconstituer comme personne porteuse d'un «je», «écoutée» et «regardée» par l'autre.

Comment dès lors arriver à se retrouver dans le regard du formateur qui nous réduit au silence? Sans doute existe-t-il plusieurs possibilités pour y parvenir. Nous avons baptisé «bénéfice d'être» l'une d'entre elles (1984): ce phénomène particulièrement efficace de restauration d'équilibre menacé consiste à se retrouver «bon» élève par adoption des valeurs présentées par l'enseignant: ainsi le regard de ce dernier entérine-t-il l'écolier par admiration d'une excellence qui confirme au maître la validité de ses propres choix culturels... Le thème est important en ce qu'il invite à renouveler les interrogations quant aux positions respectives du «bon» et du «mauvais» élève dans la salle de classe. Devient «bon» élève celui qui, attentif et silencieux sous le regard de son maître, renforce par cette attention et ce silence mêmes

le parcours culturel et professionnel de l'enseignant, c'est-à-dire la norme scolaire. Inversement le «mauvais» élève, moins docile et moins calme (énième rappel: nous n'évoquons momentanément que la situation pédagogique traditionnelle), est celui qui, par ses conduites et performances, ne confirme pas à son enseignant que ses choix personnels passés sont des choix pertinents, solides et existentiellement défendables.

Plus profondément, une situation scolaire définie par «parler-être» et «écouter-mourir» caractérise le «bon» élève comme étant celui qui, par admiration plus ou moins symbolique de la norme scolaire, confirme à l'enseignant la pertinence de ses renoncements pulsionnels passés, tandis que le «mauvais» élève est en somme celui qui, s'engageant sur une voie autre, démontre par son seul comportement que, des choix différents de ceux de l'enseignant étant possibles, et parfaitement viables, au fond le maître aurait jadis pu tourner le dos à ses renoncements.

Il est notable que le propre des pédagogies actives consiste à redonner la parole à l'élève. Par cela elles lui signalent qu'il existe et qu'il lui est permis, non plus seulement d'investir la connaissance au deuxième degré, à travers des enseignants-passeports, mais par lui-même, au premier degré, pour cette connaissance en tant que telle. Selon nous, c'est à partir de ce moment que la connaissance maîtrisée par l'élève devient une connaissance constitutrice de sa personne et qu'elle est «libératrice»; inversement, la connaissance encadrée, distillée, contrôlée par un tiers gagne peu une telle position libératoire puisqu'elle s'installe sous une imposition institutionnelle.

L'absence de droit à la parole qui caractérise les pédagogies traditionnelles équivaut à une négation de la personne et implique un investissement de la connaissance placé sous le signe d'un leurre dangereux: il s'agit pour l'élève non pas de maîtriser de la connaissance en soi, mais bel et bien pour son maître, pour ses parents, bref pour «faire plaisir» à d'autres personnes qui en retour garantissent l'existence à cet écolier; quoi qu'on y proclame, cette perspective s'éloigne de toute visée culturelle libératrice. Lorsque, par contre, l'investissement de l'élève s'effectue directement au niveau de la connaissance, et ceci à travers une activité de l'élève, les élèves les plus dissipés, indisciplinés et «déviants» se transforment en apprenants paisibles, pour lesquels entrer dans le savoir va de soi.

Un pédagogue comme Célestin Freinet, s'il ne fut pas le seul, a été l'un de ceux qui ont clairement démontré que de «mauvais» élèves (c'est-à-dire des élèves hors connaissance dans la pédagogie traditionnelle), dès qu'ils ont conscience que leur travail n'est plus dans leur vie une seule incrustation pour la gloire de leur maître (voire de leur famille) et que l'effort vers le savoir les concerne seuls, que ces élèves, donc, deviennent très rapidement aussi industrieux que les autres et prennent volontiers le chemin de la connaissance. Ils créent par eux-mêmes une relation de plain-pied au savoir.

III. La situation de rééducation

Les situations rumorée et pédagogique traditionnelle ont en commun de suspendre la parole de l'autre et par là, l'ayant placé en situation d'infériorité, de le pousser à restaurer son équilibre: on a vu qu'il y parvient d'un côté par le verbe (transmission de la rumeur), de l'autre par diverses explosions comportementales et/ou une implication vis-à-vis de la connaissance au second degré, via la personne du maître (excellence scolaire).

Il est intéressant de confronter ces descriptions à une nouvelle situation: celle des rééducations. Mais, de la même manière que nous avons choisi à l'instant de n'axer la réflexion que sur les contextes pédagogiques traditionnels, nous ne parlerons ici que des rééducations essentiellement fondées sur la mise en oeuvre de techniques.

Nous avons conscience que la distinction ainsi introduite est fragile; comme, en outre, elle est dangereuse, certains peut-être la jugeront inutile. Existe-t-il des rééducateurs s'appuyant exclusivement sur une technique? Et de quels troubles s'occupent-ils? Comment sait-on que cette technique constitue le seul élément opérant, d'une manière ou d'une autre «re-normalisant», dans l'entreprise? Etc. D'un autre côté, il n'est pas moins insatisfaisant de dire d'une rééducation fondée sur la relation qu'elle exclut tout aspect technique; le statut du dessin chez M. Klein (1972, 1983) ou du jeu chez D.W. Winnicott (1985, 1989) n'est-il pas technique? Comment, autre exemple, ne pas appréhender les jeux de rôle ou toute simulation psychologique en tant que technique? Etc.

Cette distinction entre des rééducations qui seraient radicalement différentes ne vise donc pas à opposer entre elles des procédures variées. Elle résulte plutôt des valeurs sous-jacentes qui président à la rééducation, selon que l'expression de la personne soignée est placée ou non au centre de la tentative. Qu'il s'agisse d'un mode spontané de fonctionnement du rééducateur ou d'une élaboration qu'a facilitée sa formation, il existe un «état d'esprit de type relationnel»: les séances s'organisent autour d'un langage, qu'il soit oral ou écrit et direct ou symbolique (jeu, dessin, simulations), parce que le rééducateur est habité par la conviction que le «porteur du trouble» (individu ou famille) est seul susceptible d'exprimer ce trouble - et de se dire comme entité (individu ou famille). Qu'une thérapie se fonde sur la psychanalyse ou sur tel de ses dérivés simplifiés (A.T. par exemple), qu'elle place l'individu au centre des inter-relations ou dans un ensemble (systémique), qu'elle s'enhardisse à s'appuyer sur quelques hypothèses récentes (P.N.L.), toujours elle met l'accent sur le verbe: dans son expression la personne dit son être.

L'idée n'est pas si éloignée de celle de restauration d'équilibre évoquée plus haut, que ce soit par la transmission dans la rumeur ou par l'excellence scolaire dans la situation pédagogique traditionnelle (le maître donne vie à l'élève en entérinant le chemin qu'il emprunte): la rééducation fondée sur la relation part du principe que le verbe est l'instrument de restauration par excellence, que par lui le trouble s'épanche, se dit, s'abréagit et qu'alors l'individu se conquiert, s'assume mieux, regagne vie. Il est en position de «rééduquant».

La comparaison à laquelle nous voulons nous livrer consiste donc à rapprocher rumeur, pédagogie traditionnelle et situation technique de rééducation. Sans

dire que celle-ci tourne le dos au langage du client, elle met l'accent sur des aides matérielles précises face auxquelles la personne est, au moins un temps, mise à l'arrière-plan (en orthophonie, on pensera par exemple au travail sur certains défauts de prononciation, à l'installation de prothèses - au sens large du terme). L'individu est en position de «rééduqué».

Ce qui nous semble le plus caractéristique dans ces tentatives, c'est qu'une norme fait défaut et que l'effort est centré sur la récupération de cette norme. Il s'agit de consolider et stabiliser chez l'enfant ou l'adulte en rééducation une norme fragile (ou, plutôt, fragilisée), voire de créer et développer chez lui une norme inexistante. Nous soulignerons, après tant d'auteurs, que le rééducateur est, qu'il le veuille ou non, le détenteur de la norme et reste le référentiel. C'est pour cette raison qu'il est l'artisan, là aussi qu'il le veuille ou non, d'un rapport social comparable à la situation de rumeur et à la situation pédagogique traditionnelle. En effet, parce que référent central dans la tentative, jour après jour il remet son patient en face de son «anormalité», de ce qui pour le monde environnant est peu ou prou un manque et, sinon une «non-existence», du moins un sérieux manque à exister...

Le fait est d'autant plus patent que la norme qui fait défaut au rééduqué est précisément cet élément asocial qui témoigne de son anormalité. Ainsi le rééducateur, mais aussi, et souvent, l'éducateur spécialisé, sont-ils les garants d'une norme dont l'existence même est expressément à l'origine du malaise ou du drame de la personne éduquée ou rééduquée. Par exemple, le trouble du langage à rééduquer, en ce qu'il témoigne d'un écart à la norme, renseigne justement son porteur sur une anormalité; si bien qu'en face de lui le rééducateur reste le témoin d'un écart, d'une différence préjudiciable qu'il convient de combler.

Voilà, dira-t-on, qui n'innove pas; de nombreux auteurs, notamment dans le but de mieux comprendre les crises d'identité que traversent divers spécialistes, ont saisi ces mécanismes et les ont mis en évidence voilà plusieurs années. Dans le domaine de l'éducation spécialisée, ils expliquent en outre que cet écart par rapport à la norme relève autant, symboliquement, d'une désobéissance à cette norme que d'une incapacité physiologique ou sociale de la maîtriser (P. Fustier, 1972; J. Durand, 1975). Dans de tels cas, par conséquent, une rééducation ne saurait être couronnée de succès si un aspect relationnel n'y est pas intégré et s'il n'est pas donné à l'individu d'y exprimer sa personne propre.

Sans doute cette présentation est-elle un peu manichéenne. Elle ne doit pas laisser penser que les situations de rééducation, à l'heure actuelle, sont soit éloignées de la technique, soit éloignées de l'échange. Les aspects relationnels sont le plus souvent pris en compte dans les situations où l'utilisation de techniques s'impose. Pourtant, la prédominance d'un aspect technique est parfois patente; au niveau de l'éducation de l'enfant sourd, par exemple, on observe que quelques institutions se centrent tellement sur le «tout oral» qu'elles démontrent que les voix qui tendent depuis plus d'un demi-siècle à limiter le tout-oral y ont été peu entendues.

Or l'exemple de l'enfant sourd est intéressant parce que tout le monde s'accorde à dire de lui qu'il doit pouvoir échanger, qu'il doit bénéficier des prothèses les plus élaborées, etc. Or, à préconiser une limitation du

tout-oral, on court le risque de passer pour l'ennemi de cet enfant lors même qu'on demande pour lui des occasions d'augmenter ses échanges et l'expression de son affectivité. Comme si par là l'on voulait qu'il soit dans l'incapacité d'échanger oralement... Trop souvent, une attitude trop centrée sur ce tout-oral engendre des réactions anti-sociales, ou de retrait; c'est par de tels symptômes que le malentendant essaie de restaurer son équilibre: on sait que de la sorte il y parvient mal...

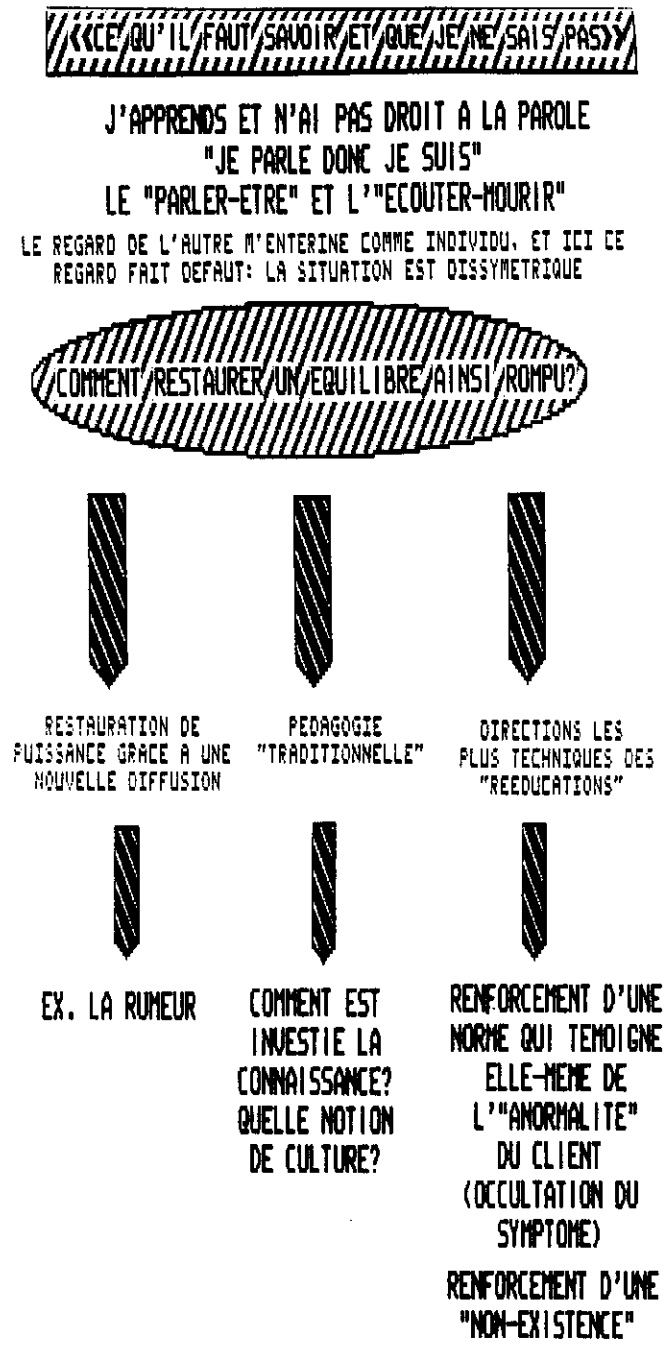
Une situation rééducative dans laquelle la personne est rééduquée plutôt que rééduquante fait courir à celle-ci le risque de ne pouvoir exprimer les difficultés, anciennes mais aussi récentes, réactionnelles, qu'elle rencontre. Peut-être dispose-t-elle d'exutoires l'autorisant à dépasser ces contraintes (par exemple un membre privilégié de la famille). Si ce n'est pas le cas, elle n'a guère le choix d'exprimer ces difficultés autrement que par le symptôme. Pour poursuivre le parallèle avec les exemples traités dans le présent article, le symptôme fait alors office de rumeur, de comportement anti-scolaire ou d'investissement sur la personne du maître.

Conclusion

Ce qui ressort plus particulièrement des contextes rééducatifs que des autres situations examinées, c'est qu'«il faut être deux pour faire du sens». L'expression a beau être galvaudée, elle rend bien compte de cette nécessité dans laquelle se trouve l'être humain d'être social avant tout. Lorsque l'individu n'a pas droit à la parole et qu'il écoute la rumeur, et qu'il obéit à son maître ou à son rééducateur, alors il n'a pas droit à l'interaction et il devra mettre sur pied une stratégie plus ou moins consciente pour se restaurer en tant que personne. Se revigorer dans la transmission rumorée n'est pas toujours grave, ni dans divers cris pédagogiques récréatifs ou opposants. Du moins en général. N'avoir par contre plus que le symptôme comme possibilité de restauration est évidemment plus grave, plus générateur de difficultés, de souffrances et d'exclusion. Voilà qui ouvre grandes les portes de la psychopathologie.

Toute vie sociale est par définition réactivatrice des situations les plus archaïques durant lesquelles la personne s'est forgée sous le regard de ses proches. Il n'y a pas d'exception à cette généralité. Dans les cas les plus courants, générer une parole à l'intention d'un tiers est un comportement dont la fondation n'est autre que ces moments archaïques durant lesquels nous construisions notre être parce qu'une écoute nous le conférait.

Ceci explique que la pathologie la plus rédhibitoire dont est capable notre monde social consiste (a) à casser toute communication d'un être avec l'extérieur (ceci est le plus flagrant au niveau de l'enfant) ou (b) à rendre l'individu incapable de communiquer avec son propre monde, fait de l'intériorisation du social. Exemple du cas (a): l'un des partenaires en présence n'est plus censé être porteur de paroles, ou n'est plus jamais écouté; exemple du cas (b): la personne est amenée à perdre confiance en sa propre expérience au point de ne plus se référer à son monde intérieur.



A un premier niveau d'observation, ces circonstances sont les plus visibles dans la rumeur parce que celle-ci apparait fréquemment comme un phénomène pathologique. Mais la dimension pathologique n'est pas moins présente dans les pédagogies traditionnelles ou dans les situations de rééducation lorsqu'y est niée la parole de l'élève ou du patient. Le pari du psychosociologue est que l'individu reste toujours susceptible de prendre la parole et que, dans cette prise de parole, il lui est donné de retrouver peu ou prou les époques archaïques de sa vie naissante, durant lesquelles le regard de l'autre écoutant l'a doté d'une existence à part entière. Sans doute la rumeur peut-elle apparaître particulièrement pathologique, d'autant que certains groupes minoritaires en font bien souvent les frais; mais elle est une réaction psychologique bien compréhensible au déséquilibre créé par la situation passive de réception. C'est du fait d'un phénomène psychologiquement comparable que tapage et insoumission scolaire, autant qu'assujettissement à la personne de l'enseignant, peuvent être rapprochés de la restauration d'équilibre qui caractérise la transmission de la rumeur. Enfin l'absence d'écoute à laquelle le patient est parfois confronté, au nom d'applications techniques solides mais qu'une parole trouble, renvoie le patient à son problème par la négation normalisante qu'elle sous-tend; ceci est comparable à la situation rumorée ou aux actes pédagogiques traditionnels mais sécrète des conséquences plus redoutables: cette absence rend stérile la situation prototype de re-création de soi dans la parole et fait résonner au coeur de la personne ses symptômes inopérants, encore insuffisants, à développer.

Le schéma ci-contre résume les éléments saillants de ces lignes autour des trois cas qui y sont examinés. Ajoutons-y seulement qu'il serait intéressant de prévoir pour les nombreux spécialistes du champ social des formations tronc-commun (initiales et permanentes) dans lesquelles la variable sociale serait aussi envisagée en tant que pont par rapport aux variables formatrices de la personne, d'essence psycho-sociale.

Voyant les risques qu'on encourt à vouloir faire taire l'autre et à supprimer le dialogue des entreprises humaines, la meilleure solution qui s'offre à l'individu confronté à une «difficulté» niant plus ou moins son existence est de se doter d'un auditeur attentif et de prendre la parole. En quoi les psychothérapeutes en tous genres ont de beaux jours devant eux.

Pierre Marc
Université de Neuchâtel

REFERENCES CITEES

Les thèmes évoqués dans ces lignes sont au confluent de plusieurs courants des sciences humaines et sociales. On se bornera donc à ne donner ici que les titres des ouvrages cités.

G.W. Allport & L.J. Postman, The Psychology of Rumor, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1947.

J. Durand, Rôles et représentations de l'éducateur spécialisé, thèse de 3e cycle, Paris VII, 1975.

P. Fustier, L'identité de l'éducateur spécialisé, Ed. universitaires, Paris, 1972.

P. Fustier, Pouvoir et formation, Epi, Paris, 1976.

M. Klein, La psychanalyse des enfants (3e éd. revue et remaniée), PUF, Paris, 1972.

M. Klein, Psychanalyse d'un enfant: méthode de psychanalyse des enfants étudiée à partir du traitement d'un enfant de dix ans, Tchou, Paris, 1983.

P. Marc, De la bouche à l'oreille, psychologie sociale de la rumeur, Delval, Fribourg, 1987.

P. Marc, Une hypothèse à propos de l'efficacité des attentes en classe: le "bénéfice d'être", leçon inaugurale (février 1983), Annales de l'Université de Neuchâtel, 1984, 276-293.

P. Marc, La différence à fleur de peau, contribution à l'étude de la relation adultes normés - enfants différents, coll. F. Jaques, J. Paeder, Ph. Rovero & J.-M. Villat, Delval, Fribourg, 1989, (partie II, chap. 3).

D.W. Winnicott, La consultation thérapeutique et l'enfant, Gallimard, Paris, 1985.

D.W. Winnicott, La petite Piggle: compte rendu du traitement psychanalytique d'une petite fille, Payot, Paris, 1989.