

Parler-rêver en classe... pour penser et apprendre*

* Texte adapté en français
par Catherine Yelnik et Pa-
trick Geffard.

Tamara Bibby

Cet article étudie la proposition selon laquelle le sommeil et le rêve sont des aspects importants du processus d'apprentissage et concernent donc aussi ce qui se passe en classe. Les mots « sommeil » et « rêve » sont délibérément provocateurs ; d'autres mots pourraient convenir – peut-être « rêverie » ou « association libre » –, mais il me semble qu'ils ne seraient pas aussi appropriés car ils pourraient trop aisément être écartés comme relevant de la clinique thérapeutique. Cette provocation est une forme de défi délibérément lancé à l'éducation : je me demande quel est le prix à payer pour dénigrer ainsi le sommeil et le rêve. Je développe ici des idées que j'ai amorcées ailleurs (Bibby, 2011) – en m'inspirant des travaux des psychanalystes Wilfred Bion et Thomas Ogden – pour explorer le rôle du rêve et de la rêverie dans la pensée, le rôle et la valeur accordée à l'état de veille ou peut-être plutôt ce qu'implique l'état de veille sans rêverie dans la classe. Comment comprendre, dans le domaine de l'éducation, l'insistance focalisée sur l'attention vigile ? Que peut-il se passer quand une rêverie en forme de désir d'apprendre de l'expérience chez un apprenant rencontre, chez l'enseignant, le désir de ne pas avoir à apprendre de l'expérience ? Pourquoi les enseignants (et les conférenciers) tiennent-ils tant à ce que les apprenants soient assis bien droits et les regardent pour montrer qu'ils sont éveillés et attentifs alors que beaucoup d'entre nous savent qu'il est possible d'écouter et de griffonner distraitement en même temps, qu'en classe, on peut à la fois être assis bien droit, les yeux grand ouverts et rêver éveillé ? Est-il possible de réfléchir à cela au-delà du besoin du professeur de contrôler et d'étiqueter les individus comme « méchants » ou « indociles » ? En quoi la notion de « parler-rêver » d'Ogden (2009b)¹ nous permet-elle de penser certaines fonctions potentielles de la relation pédagogique ?

Pour explorer et transposer dans la classe certaines des idées issues de la pratique clinique, je m'appuierai sur deux extraits de données de recherche avant de revenir à la théorie pour une discussion plus détaillée. En suivant Bion (1962), je suggérerai que c'est le rêve qui permet aux pensées d'émerger et que c'est le fait de tolérer d'être assailli par des pensées qui fournit l'impulsion et le matériel brut pour penser. Ceci est important pour l'enseignement. En Angleterre et ailleurs, les classes sont de plus en plus caractérisées par une définition étroite des résultats de l'apprentissage et

1. En langue française, voir : Ogden, T. H. (2008). Parler-rêver. *L'année psychanalytique internationale*, 2008/1, 117-131.

une comparaison minutieuse des progrès des apprenants avec des « normes ». Pourtant, malgré cela, l'apprentissage continue de résister à la linéarité et d'échapper au contrôle. Qu'il soit cognitif ou expérientiel, planifié ou fortuit, l'apprentissage ne peut que découler de la pensée et suppose par conséquent de tolérer les pensées qui dérangent et émergent au cours de la rêverie, que celle-ci soit éveillée ou endormie.

Le rêve

Le rêve a une place particulière dans la psychanalyse bien que, comme Grotstein (2007) l'a suggéré, la psychanalyse et les fantasmes habituels sur la psychanalyse se soient peut-être trop intéressés au sens des rêves au détriment d'une prise en compte de l'acte lui-même de rêver. Penser à l'acte de rêver signifie aller au-delà des récits de rêves nocturnes : « le rêve se produit continuellement, à la fois pendant que nous sommes éveillés et pendant que nous dormons. Tout comme les étoiles restent dans le ciel même quand leur lumière est atténuée par l'éclat du soleil, de même le rêve est une fonction permanente de l'esprit qui persiste même quand nos rêves sont effacés de la conscience par l'éclat de la vie éveillée » (Ogden, 2009a, p. 103-104).

Le rêve dont il est question dans cet article n'est pas celui du sommeil, mais plutôt le rêve éveillé de la rêverie, de l'association libre et du jeu (Winnicott, 1971 ; Klein, 1955), plutôt l'acte de rêver que la signification des rêves. La théorie du rêve chez Bion peut être vue comme un développement de ses idées sur l'activité de pensée (qui seront abordées plus précisément plus loin) dans lesquelles le clivage n'est plus considéré comme un effet secondaire malheureux, quoique inévitable, des expériences sensorielles qui nous submergent, mais conçu comme un mouvement central et essentiel à nos capacités de penser et d'apprendre. Le rêve permet que les expériences sensorielles brutes et clivées soient traitées et deviennent disponibles sous forme de pensées pouvant être liées entre elles : par le rêve, les expériences vécues peuvent commencer à prendre sens. Pour Bion, sans le rêve, il n'est pas possible de transformer les parties clivées, dans leurs bons ou mauvais aspects, en des formes nouvelles et, par conséquent, il n'y a aucun espoir de reconnaître un événement pour ce qu'il est ou ce qu'il aurait pu être ; l'ambivalence et la pensée ne peuvent pas se développer : « dans le rêve, les stimuli sensoriels (internes et/ou externes) de l'expérience émotionnelle subissent une transformation et reconfiguration en forme d'affinement esthétique qui les rendent aptes à être éprouvés affectivement, pensés cognitivement et rappelés dans la mémoire [...] Le rêve, la pensée inconsciente vigile, sont de la pensée tout en étant aussi les prémices de l'activité de pensée, du ressenti et de l'être. Bion (1954)² affirme "cela doit vouloir dire que sans fantasmes et sans rêves, on n'a pas les moyens de vraiment réfléchir à son problème" » (Grotstein, 2007, p. 266-268).

2. Bion, W. R. (2014). Language and the Schizophrenic. In *The Complete Works of W.R. Bion* (pp. 71-93). London: Karnac Books (p. 81).

Comme Ogden nous le rappelle fréquemment de manière émouvante, « une personne incapable d'apprendre (et de faire usage) de l'expérience est prisonnière de l'enfer d'un monde immuable et sans fin » (Ogden, 2003, p. 19). Cette proposition – que l'inconscient et le rêve pourraient être aussi importants pour apprendre que l'intentionnalité et l'état de veille et qu'aucun de ces registres ne peut constamment prévaloir – est difficile à admettre dans un monde de l'enseignement qui voudrait contrôler et maîtriser les intentions, le désir, les pensées, les processus de pensée et l'apprentissage.

Toute sa tête ou la moitié de sa tête : Bion et l'activité de pensée

Ainsi que je l'ai suggéré plus haut, pour Bion, la pensée se caractérise par l'oscillation, le mouvement entre le clivage de la position schizo-paranoïde et l'acceptation de l'ambivalence de la position dépressive. C'est la pression des pensées et des difficultés à penser qui, si la frustration qu'elles suscitent peut être tolérée, peut permettre à la pensée d'émerger. L'activité de pensée est l'acceptation des pensées et des expériences difficiles auparavant clivées mais désormais liées ; c'est le processus d'acceptation des aspects difficiles d'une expérience, le fait de les rendre supportables qui permet à l'expérience (la pensée, l'idée) d'émerger à la conscience (Bion, 1962). Penser est par essence affectif : autrement dit, à l'inverse des désirs de rationalité, ce ne sont pas les pensées ou l'activité de penser qui produisent les affects, ce sont les affects qui les produisent. Ce qui est conscient requiert l'inconscient. Paradoxalement, « ne pas penser » (c'est-à-dire l'évitement de penser ou l'intolérance à la pensée) est un aspect vital de la pensée, ce sont « les deux facettes d'une même expérience : les peurs primitives de l'apprentissage par l'expérience et du développement émotionnel sont les expériences mêmes à partir desquelles un groupe apprend sur lui-même et se développe » (Ogden, 2009a, p. 95).

Dans « Contre mauvaise fortune, bon cœur », Bion (1979) pèse les difficultés d'être avec, d'apprendre de nous-mêmes et des autres, questions qui sont au cœur à la fois de la psychanalyse et de l'éducation. Il s'interroge sur la tendance générale qu'il constate à valoriser les états d'éveil ou ceux qui se centrent sur la « réalité » : « Pourquoi est-ce l'état éveillé, conscient, logique, qui est considéré comme le fait d'avoir "toute sa tête", mais seulement si c'est la *moitié* de sa tête ? C'est affreux de trouver un ver dans sa pomme, mais pas autant que d'y trouver la moitié d'un ver ! On le voit donc, découvrir qu'on n'a que la moitié de sa tête est extrêmement perturbant. C'est l'une des raisons pour lesquelles l'opinion est divisée quant à la question de savoir s'il faut avoir *toute* sa tête, ou s'en tenir à n'en avoir que la moitié – celle qui est éveillée, consciente, rationnelle, logique. Seule cette espèce de mathématique, généralement reconnue par la majorité, la culture dominante, la mode sociale, civile, dominante, est considérée comme valable » (Bion, 1979, p. 329).

Bion attire ici l'attention sur la valeur accordée par les Lumières à ce qui est éveillé, logique, rationnel et conscient au détriment de ce qui est rêvé, associatif, affectif et inconscient. Il souligne l'insistance des cultures dominantes sur le fait que les vies sont vécues en pleine lumière et montre comment cette insistance sur l'état vigile tend à submerger ou noyer nos expériences et nos intuitions les plus créatives. Ce n'est peut-être pas surprenant que l'enseignement valorise ce que Bion appelle *l'état d'éveil* qui, dans notre culture, nous fait préférer l'évitement de la connaissance de notre inconscient (voir aussi Taubman, 2012). Une question qui pourrait toutefois intéresser les éducateurs est de savoir si cette valorisation a un coût pour l'apprentissage.

Avoir toute sa tête signifierait être capable d'accorder une valeur égale aux aspects conscients et inconscients. Bion dénonçait cette logique de clivage destructrice de la pensée où les deux termes des couples sommeil et état de veille, rêve et rationalité sont séparés et opposés l'un à l'autre. D'un côté, ce qui relèverait du lit, de la plage ou du bain, de l'autre, ce qui relèverait de la nécessité (plus) sérieuse de prendre des décisions et d'agir dans le monde. Or, pour Bion, c'est dans le rêve que du sens est donné à l'expérience à la fois consciente et inconsciente, c'est le rêve (et non la rationalité ou l'intention) qui différencie l'interne et l'externe, l'« imaginé » et le « réel ». C'est le rêve qui maintient les deux à leur place (qui établit la « barrière de contact ») et c'est le rêve qui permet aux pensées d'être liées et à la pensée de se développer (Ogden, 2009a).

Tenter de transposer ces idées pour penser les actions intentionnelles et planifiées de l'éducation, qui ont pour but de susciter la pensée et le changement chez une autre personne, est chose complexe. Si nous acceptons les lectures psychanalytiques de l'apprentissage et de l'éducation, alors peut-être l'importance d'une implication « avec toute sa tête » devient-elle évidente. Les profondes incertitudes inhérentes à l'éducation (quant à l'amour, les valeurs, l'appartenance, etc.) supposent d'être capable de répondre non seulement au désir et à l'intention conscients et rationnels, mais aussi aux angoisses inconscientes (Britzman, 2003). Menzies Lyth (1960) suggère que l'une de nos défenses contre les angoisses inconscientes réside dans la constitution et les fonctionnements de nos institutions ; ces formes de défenses sociales ont été bien étudiées (par exemple, Obholzer et Roberts, 1994). J'ai auparavant formulé (Bibby, 2011) l'hypothèse selon laquelle le parcours scolaire peut être compris comme une défense sociale contre les angoisses concernant le bon savoir (le curriculum officiel) et le mauvais savoir (ce qui détourne du bon). Néanmoins, en pratique, les distinctions entre bon et mauvais savoir sont mises en cause par les connexions aléatoires qui se développent dans tous les sens au travers de nos cloisonnements disciplinaires.

À titre d'exemple, prenons les frustrations que des élèves ressentent face à des professeurs de mathématique, de biologie et de géographie qui parlent tous des graphiques de manière différente. Il se peut qu'ils mettent l'accent

sur les différences dans les conventions de présentation tout en se comportant comme si les représentations graphiques étaient définies et singulières ; les étudiants peuvent, peut-être, sans s'en apercevoir vraiment, en tirer la conclusion troublante que les professeurs des autres matières « se trompent ». Or, comme toutes les autres formes de symbolisation, les représentations graphiques ne sont pas « pures » et s'il est vrai qu'il y a des conventions partagées, d'autres sont propres à une discipline et donc liées au contexte. Malheureusement, les cloisonnements et l'aveuglement des modes de penser disciplinaires, par la tension qu'ils génèrent, rendent impossibles les apprentissages créatifs qui pourraient naître du chaos dans le cadre d'activités interdisciplinaires. Travailler dans des organisations complexes et se frayer un chemin entre, d'une part, les choix exclusifs et figés dans les détails des curricula et, d'autre part, les possibilités plus larges de collaboration entre spécialités ou disciplines, est nécessairement loin d'être simple, mais sans la volonté d'explorer ces possibilités, des occasions d'apprendre sont perdues.

Comme je le remarquais plus haut, Bion (1962) comprenait l'activité de pensée comme un processus qui se développe du fait de la nécessité de supporter la pression des pensées ; c'est-à-dire que, contrairement à la logique habituelle, ce sont les pensées qui créent le fait de penser et non l'inverse. De plus, et ce qui peut surprendre, il suggère que le fait de penser émerge en lien avec la frustration. S'il n'y a pas de frustration, si un besoin est satisfait aussitôt qu'il est perçu, il y a satisfaction et les pensées se dissipent sans qu'il y ait nécessité de penser. Si, par contre, il y a frustration et, surtout, si cette frustration peut être tolérée, alors les expériences émotionnelles précédemment clivées peuvent se lier. Pour Bion, ce processus est de la pensée. Si la frustration associée à une expérience (une pensée, une idée, une sensation, un événement dans le monde ou dans la psyché) ne peut être tolérée, alors les expériences brutes sont clivées et demeurent impensées. Si ma crainte de ne pas être digne de l'attention ou de l'amour de mon professeur m'empêche de demander l'aide dont j'ai besoin, alors je suis doublement entravé : d'abord par un sentiment croissant d'isolement et de détresse et ensuite par mon échec continu à donner du sens aux opérations demandées. Or, si je peux dépasser mes craintes et demander de l'aide et si je suis pris au sérieux, je peux accroître mes chances de trouver à la fois du sens dans le chaos des nombres et des symboles et une image de moi-même comme quelqu'un qui mérite attention et effort.

Selon la psychanalyse post-kleinienne de Bion, ces processus, ces mouvements d'aller-retour entre clivage schizo-paranoïde et ambivalence naissent dans les expériences précoces d'identification projective. Si la mère, tout en pensant son expérience d'être avec son enfant, peut recevoir les projections insupportables des éprouvés trop difficiles à métaboliser par le bébé et les lui renvoyer détoxiquées, alors l'enfant peut intérioriser le processus et apprendre à penser par lui-même. Pour Bion (selon Ogden,

2009a), si l'on s'en tient à ce scénario de développement, il faut toujours deux psychismes pour penser les pensées les plus perturbantes d'une personne : « le rêveur qui fait le rêve » et « le rêveur qui comprend le rêve » (cité par Ogden, *id.*, p. 100). Ces deux rêveurs peuvent être deux aspects du même psychisme ou deux psychismes séparés. Le second doit recevoir les identifications projectives et les considérer de multiples points de vue afin de contribuer à de nouvelles compréhensions des expériences : « Dans la mesure où chaque étape du développement implique d'être confronté à une expérience émotionnelle à laquelle on ne se sent pas préparé, toute notre vie, nous avons besoin d'autres personnes avec lesquelles penser. Comme le dit Bion, "l'unité de base humaine est un couple ; il faut deux êtres humains pour en faire un" » (*ibid.*).

Ceci renvoie à la relation pédagogique qui est au cœur de l'enseignement, aux manières dont enseignant et élève interagissent, aux tâches et aux dispositifs avec et dans lesquels ils s'investissent. En termes de classe et du point de vue de l'enseignant, pour tolérer qu'un enfant ne parvienne pas à apprendre quelque chose, je dois accepter le caractère imparfait de mon enseignement et ne pas essayer de supprimer l'obstacle (qui est l'occasion d'apprendre) ni abandonner (ou exclure) les enfants. Qu'ont-ils compris, que n'ont-ils pas compris ? Comment réagissent-ils ? Comme puis-je être plus aidant ? Y a-t-il, peut-il y avoir, deux esprits pouvant travailler ensemble dans la classe ou dans la salle des maîtres ?

L'étude à partir des données

Pour explorer ces questions, j'utilise deux extraits de données tirés d'une recherche auto-ethnographique plus vaste (à paraître) conduite par Laura Teague qui, durant une année scolaire, a fait la classe, à temps partiel, à des enfants de six-sept ans. Les données sont essentiellement composées de notes écrites, de réflexions et de comptes rendus de conversations et d'échanges réalisés pendant la journée d'école et rédigées plus formellement après la classe. Cette auteure étudie comment un enseignant peut renforcer ou arrêter la construction des inégalités par la relation pédagogique qu'il instaure. Les données sont extrêmement contrastées, mais ont été choisies parce qu'elles permettent justement d'étudier des moments où le potentiel de pensée et de réflexion est particulièrement fragile et, par conséquent, remet en question les certitudes dans l'univers scolaire. En suivant Bion, je veux m'appuyer sur la différence marquée entre les exemples pour envisager autrement la communication dans la relation pédagogique.

L'analyse ici porte davantage sur l'intérêt heuristique de la théorie que sur les données elles-mêmes. Il ne s'agit pas de faire une psychanalyse de Daisy ni de M. Baxter (Roseneil, 2006), je ne peux pas « savoir » comment ils ont vécu la rencontre, comment ils pourraient la décrire, ni ses origines ou ses suites (à supposer qu'ils aient été capables de s'en souvenir).

Cependant, nous pouvons utiliser les théories psychanalytiques pour étudier le récit de l'événement. L'analyse que je propose ici est une parmi bien d'autres possibles (voir aussi Roseneil, 2006 ; Lucey et coll., à paraître). J'admets qu'extraire deux moments d'une plus vaste recherche restreint ce qui peut en être dit ; aussi, ce que je dis sur les enfants et les professeurs est proposé comme une manière d'envisager des moments de classe difficiles en général, plutôt que comme des « vérités » sur les sujets. Je veux proposer l'idée que, s'il ne s'engage pas dans un « jeu » (sérieux) avec les moments difficiles, l'enseignement aura du mal à dépasser les satisfactions personnelles liées à la toute-puissance.

Dans l'analyse ci-dessous, j'examine comment les entraves à l'activité de rêverie peuvent conduire à un état de non-pensée, où l'apprentissage (si apprentissage il y a) a peu de chances de contribuer aux buts explicites de l'école et comment on peut aboutir à d'autres résultats, si le rêve est rendu possible. Je suggère de comprendre le premier exemple que je présente (Daisy et M. Baxter) comme celui d'un échec ou d'une incapacité dans l'activité de rêverie. S'il est ici extrême, d'autres exemples plus modérés d'effacement, de rejet et de refus d'affronter des communications difficiles avec des enfants émaillent de nombreux travaux d'observation dans les classes (Bibby, 2011). Il se peut que les incitations des politiques à la « tolérance zéro » renforcent les souhaits de certains enseignants de ne pas avoir à apprendre d'élèves – comme Daisy – qui semblent si récalcitrants. Le second extrait (Adam et Mme Teague), qui pourrait donner un exemple d'activité de rêverie, me rappelle également l'espace transitionnel de Winnicott et le « troisième espace » de Benjamin, mais je ne développerai pas le parallèle ici (voir Bibby, 2008). Ce qui m'intéresse, ce sont les fils qui relient ces deux extraits très différents, les niveaux de signification que l'analyse peut permettre d'y trouver et leurs implications possibles pour l'apprentissage et l'enseignement.

Rêver en classe ?

Premier extrait : Daisy et M. Baxter

Je vais chercher la classe après l'assemblée et remarque que Daisy est rangée avec Jay. Je ramène les autres enfants en classe et les mets à jouer. Puis je retourne dans le hall. Jay s'excuse auprès de M. Baxter puis on l'envoie jouer. Daisy refuse de s'excuser. Elle fixe le sol et suce ses doigts. M. Baxter s'avance vers elle, lui dit d'arrêter de se comporter comme un bébé et lui retire les doigts de la bouche. Il lui incline la tête en arrière pour l'obliger à le regarder. Puis il lui crie dessus, en lui disant qu'elle est vraiment une fille impolie et insupportable. Il lui demande plusieurs fois de s'excuser et elle refuse (sans rien dire et en regardant ailleurs). Il lui dit qu'il n'en a rien à faire d'elle et qu'elle doit venir le voir à l'heure du déjeuner. Il sort du

hall solennellement. Daisy reste debout immobile, en regardant dans le vide. (Notes de terrain, automne 2011, Teague, à paraître).

Nous ne savons pas exactement ce qui a déclenché cet incident, mais alors que Jay s'est excusé avant de s'échapper dans la cour de récréation, Daisy est restée prise au piège, apparemment incapable de penser et dans le refus ou l'incapacité de réagir (sauf par son retrait). Ogden (2009b) suggère qu'une expérience impossible à rêver peut avoir pour origine « des sensations d'être submergé par des fantasmes conscients et inconscients » (p. 16), c'est-à-dire une défaillance de contenance. Alors qu'il serait légitime d'attendre de M. Baxter qu'il soit capable d'exercer un certain degré de contenance à l'égard de Daisy, la réciproque ne serait pas possible, bien qu'il serait justifié d'attendre ou d'espérer que l'institution offre une certaine forme de contenance à M. Baxter. Daisy semble submergée par la rencontre et par l'incapacité de M. Baxter d'écouter son silence embarrassé, d'entendre sa détresse manifeste. En même temps, M. Baxter, peut-être envahi par la crainte de perdre son autorité professionnelle et irrité par le refus de Daisy de réagir « de manière appropriée » ou par le manque de temps dans la journée d'école, est mu par ses propres frustrations. C'est comme si Daisy, face à la fureur de M. Baxter, était figée et que, face à cette immobilité, la frustration de M. Baxter augmentait : le comportement de chacun nourrissait et renforçait celui de l'autre.

Dans l'extrait, M. Baxter tente brutalement de réveiller Daisy et attaque son état de somnolence. Nous ne pouvons pas connaître l'état d'esprit de Daisy, mais il est raisonnable de supposer qu'il incluait de la peur, peut-être d'une nouvelle attaque de M. Baxter ou de quelqu'un d'autre. Elle semble se replier sur elle-même et se retirer à la fois physiquement et émotionnellement. Quelque chose de cet ordre semble être à l'œuvre et il me semble qu'à ce moment-là, la menace redoutée ne pouvant être pensée, Daisy s'est figée. En se référant à Bion et Ogden, il semble que Daisy, dans l'écart psychique entre elle et M. Baxter, n'ait eu aucune possibilité de rêver une issue différente, une relation différente, une manière d'être différente, ou même une raison quelconque à la colère de ce dernier à son égard. Son incapacité apparente de sortir de cette position bloquée, de rêver ses expériences de terreur muette, d'escalade catastrophique dans les relations, semblait la laisser *prisonnière dans l'enfer d'un monde infini et immuable* : un lieu sans aide et sans espoir.

Il reste encore une question ouverte concernant l'angoisse de l'enseignant. Comme le suggère Ogden, il se peut que, dans ce moment, M. Baxter ne se soit pas senti contenu et ait été envahi par des fantasmes de danger ou de dangerosité. Comment un homme ayant un rôle d'autorité doit-il s'y prendre, en public, avec une petite fille fermée qui se suce les doigts ? Dans une école, lieu de progrès et de « croissance », comment un comportement « infantile » ou régressif peut-il être toléré ? Si l'institution donne une impression d'insécurité professionnelle (et peut-être aussi personnelle), comment les adultes peuvent-ils rester « adultes » pour les enfants et pour

eux-mêmes ? Incapable de rêver, en proie à la rage, M. Baxter s'est trouvé comme « hors de lui » (séparé de lui-même d'une certaine manière). C'est un état que de plus en plus de professeurs pourraient éprouver en Angleterre dans cette période actuelle où les autorités locales (qui sont traditionnellement les mères institutionnelles des écoles) sont écartées par les changements de politique du gouvernement central et supplantées par les Académies (les « méchantes belles-mères » institutionnelles ?). Quoi qu'on puisse penser des Académies, elles ne sont pas en mesure – et n'ont pas pour but – de fournir l'attention et la contenance que bien des enseignants expérimentés attendaient des autorités locales : les conseillers pédagogiques, les formations, les bases de données et centres pour enseignants (malgré les critiques dont ceux-ci font l'objet).

Pour en revenir à la citation précédente de Grotstein, « dans le rêve, les stimuli sensoriels de l'expérience émotionnelle » – pour Daisy, la voix de M. Baxter, son toucher et son regard ; pour M. Baxter, l'immobilité de Daisy et son regard détourné, le son de sa propre voix à lui dans la vaste salle d'assemblée vide – « subissent une transformation et une reconfiguration en forme d'affinement esthétique ». En s'appuyant sur Bion, on peut penser que, sans le rêve, la rencontre dans le hall reste inaccessible à la pensée ; il se peut que Daisy comme M. Baxter demeurent incapables de métaboliser ce qui s'est passé. Dans ce cas, ni l'un ni l'autre ne pourraient penser à ce qu'ils ont ressenti, à ce qu'ils aimeraient dire ou faire à une autre occasion. Il se pourrait même qu'ils aient tous les deux trouvé la rencontre tellement déstabilisante qu'ils soient incapables de se souvenir de ce qui s'est passé ; il ne leur resterait que l'impossibilité d'« apprendre de l'expérience » et « l'action réflexe de peur ».

Dans le second extrait, il se passe quelque chose de différent, même si nous devons avoir à l'esprit qu'il rend compte du processus alors que le premier donnait un aperçu des suites. Dans le cas de M. Baxter et Daisy, ce qui avait précédé s'était passé hors de la présence du chercheur.

Second extrait : Adam et Mme Teague

C'est la séquence de lecture du vendredi matin, vers la fin de la séquence sur le tapis. Nous avons raconté à nouveau le début de *Percy, le gardien du parc* de Nick Butterworth. Adam a eu du mal à se concentrer pendant la séquence, il a interpellé et donné des coups de coude aux enfants autour de lui. Il y a un peu de bruit et d'agitation pendant que les enfants se mettent en groupes pour travailler sur leur propre restitution de l'histoire. Adam est assis devant et me dit qu'il n'en a rien à faire de cette activité et qu'elle est ennuyeuse. Il commence à faire des grimaces et des bruits. Il tire sur ses lèvres, sort sa langue et fait les gros yeux. Je lui demande de se calmer. Il continue. Je lui dis qu'il est temps d'arrêter. Il ne semble pas m'entendre. Je m'assieds sur le tapis avec lui. D'autres garçons sont assis à côté. Les autres enfants sont allés à leurs tables pour faire leur récit. Adam me fait des grimaces. J'imité les grimaces qu'il fait. Il se

tait immédiatement ainsi que les autres garçons, puis ils se mettent tous à rire. Adam me fait encore une grimace. À nouveau, je l'imité. Les autres enfants regardent attentivement. Adam me fait encore une grimace et je l'imité. Cette fois-ci, il s'arrête. Il est calme. Je lui demande s'il a envie de faire l'activité. Il secoue la tête. Je lui demande s'il aimerait raconter l'histoire avec Wesley (la marionnette loup). Il acquiesce avec enthousiasme. J'envoie les autres garçons à leur table pour faire leur récit et Adam reste sur le tapis avec Wesley. Il semble très impliqué en racontant l'histoire et à la fin de la séquence, il a très envie de partager sa version de *Percy le gardien du parc* avec moi et la classe (notes de terrain printemps 2012, Teague, à paraître).

Dans cette situation, nous pouvons considérer que les premiers comportements d'Adam, ses appels et ses coups de coude, son refus de participer à la tâche ennuyeuse, sont des défenses. Il y avait peut-être quelque chose d'insupportable, d'inenviable dans le fait de devoir partager une histoire et l'attention de l'enseignante, ou de devoir se séparer du groupe et se mettre à penser et écrire seul. Au même moment, l'enseignante a été confrontée à un choix. Elle pouvait séparer les « bons » et les « méchants » élèves et rejeter ce méchant-là, comme M. Baxter l'a peut-être fait avec Daisy. Ou bien elle pouvait « choisir » de tolérer sa propre frustration face à Adam qui refusait son organisation minutieuse et penser qu'il s'agissait probablement d'autre chose que d'une « simple » marque d'indocilité à laquelle elle aurait pu répondre par des cris ou une exclusion synonyme d'abandon.

La nature de la conversation entre eux est intéressante. Adam fait une grimace, elle l'imité, lui renvoyant ainsi sa réaction émotionnelle. Nous pourrions considérer les grimaces d'Adam comme une forme de pensée *protomentale* « dans laquelle l'activité physique et l'activité mentale sont indifférenciées » (Bion, 1961, p. 154), une réaction sans pensée, la seule alors disponible. La surprise et le rire des garçons suggèrent que la forme d'implication de Mme Teague était inattendue : ce n'était pas le genre de conversation dans laquelle ils avaient l'habitude de voir les enseignants s'engager. Peut-être Adam espérait-il (inconsciemment) provoquer le rejet de Mme Teague, à la mesure de son propre rejet du travail proposé par celle-ci. Mais en l'occurrence, il s'est trouvé en présence d'une enseignante prête à participer au seul langage dont il était capable à ce moment-là.

Il est clair que la conversation a été bénéfique pour Adam, elle lui a permis de se réinvestir dans la leçon et elle a eu, d'une certaine manière, un effet de désintoxication. Il a été capable d'utiliser Wesley, la marionnette loup, pour exprimer ses idées en parlant, il a pu ensuite les partager et redevenir un membre de la classe. La marionnette lui a permis de se parler à lui-même, elle a permis à deux parts de son psychisme de dialoguer si bien qu'il a pu se rêver à nouveau dans des relations sociales et se refaire une place de véritable apprenant au sein de la classe.

Parler-rêver

Je voudrais maintenant en venir à ma tentative d'utiliser la notion de *parler-rêver* d'Ogden (2009b), c'est-à-dire l'idée qu'une rencontre analytique ou pédagogique peut fournir un lieu ou un dialogue permettant de rêver les expériences. Bien que cela se produise rarement (Bibby, 2009 ; 2011), je fais l'hypothèse que parler-rêver en classe pourrait, par moments, favoriser l'exploration d'idées apparemment hors sujet et qui surgissent de manière inattendue ou bien donner l'occasion de prendre une expérience d'apprentissage comme objet d'apprentissage. Ce qu'il faut souligner ici, c'est que l'important n'est pas *de quoi* on parle, mais plutôt *comment* on en parle. Le parler-rêver d'Ogden est une forme très particulière du parler. Ce n'est ni comme une conversation distraite qui se perd dans des méandres et ne mène nulle part ni comme une conversation centrée sur *quelque chose*. La différence est importante dans la mesure où c'est une forme de communication difficile ; la « rêverie » ne signifie pas qu'il n'y a pas d'attention ou d'effort. Comme l'explique Ogden, « l'un des aspects essentiels de cette manière de rêver ensemble est le fait que l'analyste assume un double rôle, à deux niveaux inextricablement liés de cette expérience émotionnelle : d'une part, le parler-rêver au sens de ce qu'éprouve le patient qui entre dans le processus de rêver son expérience émotionnelle vécue ; d'autre part, l'analyste et le patient en train de penser à ce qu'ils éprouvent et, par moments, en train d'en parler, en comprenant (découvrant) certaines des significations de la situation émotionnelle liées au processus de rêver » (2009b, p. 15).

Dans le langage de tous les jours, la rêverie est une expérience personnelle, intime, si bien qu'on peut être surpris à l'idée proposée ici qu'elle pourrait se passer entre deux personnes, que quelqu'un d'autre peut m'aider à rêver mes expériences. Mais si rêver consiste à lier des expériences brutes qui ont été clivées parce qu'elles étaient, à l'origine, ressenties comme trop difficiles ou dangereuses, alors on peut mieux comprendre que quelqu'un puisse m'aider à ressentir mes pensées comme pouvant être produites sans danger. Cette aide peut venir d'une interprétation ou « simplement » du fait de pouvoir faire l'expérience de jouer avec les idées ou de revivre un événement en le racontant et en le voyant accueilli d'une manière nouvelle.

La transposition d'une relation clinique à une relation pédagogique des *deux niveaux inextricablement liés d'expérience émotionnelle* chez Ogden pourrait se comprendre ainsi : à un premier niveau, celui d'une fonction d'observation impliquée, l'enseignant considère un échange pédagogique comme une situation où un enfant/apprenant fait l'expérience de devenir un apprenant ou quelqu'un qui sait, à travers ses réactions à une tâche ou à tout autre événement ; à un deuxième niveau, l'enseignant et l'élève donnent ensemble du sens à leurs réactions aux tâches et aux événements au fur et à mesure de leur déroulement.

Si on considère, à propos des échanges entre Adam, Mme Teague et Wesley, que ces manières d’entrer en relation ont permis à Adam de rester dans la classe, de surmonter son sentiment d’être incapable de contenir son angoisse et de participer à la leçon, on peut raisonnablement y voir des exemples de parler-rêver en classe. Mme Teague semble avoir été suffisamment capable de contenir ses propres angoisses pour observer ce qu’Adam lui communiquait maladroitement (en appelant et en donnant des coups de coude) de sorte que, quand il a commencé à lui faire des grimaces, elle a pu réagir d’une manière qu’il pouvait entendre. Autrement dit, elle a été capable, dans une certaine mesure, d’observer et d’identifier sa détresse comme faisant partie de la situation immédiate et de réagir de manière adaptée. Les réactions de l’enfant n’ont pas été évacuées ou rejetées comme des marques d’impertinence, d’impolitesse ou comme une attaque contre elle, elles ont été perçues comme exprimant quelque chose de ce qu’il éprouvait d’être en classe, confronté à cette tâche-là, ce jour-là. En fait, le plus remarquable de ces échanges est peut-être le dialogue de grimaces avec Mme Teague qui a d’abord permis à Adam de commencer à rêver son angoisse. Ce dialogue a été bref et certainement moins perturbant pour le reste de la classe que ne l’auraient été des cris. Dans de telles circonstances, le temps doit être compris comme un espace psychique plutôt que comme une contrainte chronologique ; de plus, il faut le voir comme une offre de contenance de la part d’un enseignant à un enfant angoissé et non comme une perte de temps ou comme « inadapte du point de vue professionnel ». Dans le contexte d’une classe anglaise, sous étroite surveillance et pressée par le temps, bien des enseignants et des inspecteurs réagiraient de manière négative à l’étrange dialogue de Mme Teague avec Adam ; ils y verraient une manière de « s’accommoder » de la « mauvaise » conduite d’Adam. Ils auraient l’impression qu’elle l’avait, d’une certaine manière, « laissé gagner », ce qui serait inacceptable. Cette construction en noir et blanc, juste ou faux, gagnants et perdants est un exemple de clivage et nous ramène à la déliaison sans pensée entre M. Baxter et Daisy. Avec l’aide de Wesley – que Mme Teague a introduit comme une possibilité et dont Adam s’est emparé –, Mme Teague et Adam ont pu ensemble donner du sens à leurs réactions aux événements qui les avaient amenés là.

Reprise théorique

À la fin de son texte, Ogden fait trois remarques au sujet de parler-rêver (2009b, p. 30). La première est que, quelles que soient l’implication de l’analyste et l’aide apportée au patient, le rêve est et doit rester celui du patient, sinon « l’analyste “rêve le patient” au lieu que ce soit le patient qui se rêve lui-même ». La deuxième est que, pour l’analyste, apprendre à parler aux patients de cette manière exige de l’expérience et une attention à son propre rôle. Ogden souligne l’importance du fait que la « différence

entre les rôles d'analyste et de patient doit être fermement maintenue afin d'être ressentie en permanence. Sinon, le patient est privé d'analyste et de la relation analytique dont il a besoin ». Enfin, conclut-il, loin de « transgresser les règles » de la psychanalyse, la notion de parler-rêver a émergé d'« improvisations » avec « des personnes particulières dans des circonstances particulières », ce qui souligne qu'il était convaincu de la nécessité pour un analyste de « réinventer la psychanalyse avec chacun/e de ses patient/e/s ».

Transposons ces propositions à la classe et mettons-les en relation avec les extraits rapportés.

1. Dans l'expérience de parler-rêver, même quand le professeur participe au rêve de l'élève, le rêve est, au bout du compte, celui de l'élève. Faute d'avoir en tête ce principe fondamental, l'enseignant/e crée l'élève qu'il/elle veut et l'élève reste incapable de se connaître, ce qui contribue à la conformité et à la perte de communication avec soi-même.

À la différence de M. Baxter, Mme Teague n'a pas collé ses étiquettes sur Adam ; elle ne l'a pas mis au ban en lui disant qu'il était affreux ou mal élevé ou qu'il ne méritait pas qu'on s'occupe de lui. Elle ne l'a pas non plus convaincu d'obéir en lui demandant de se comporter « gentiment », de se conformer à ses pairs ou de faire des efforts pour lui faire plaisir plutôt que se comprendre lui-même, comme un enseignant dans le cadre d'un autre projet qui a dit : « *Vous devriez tous vous demander "qu'est-ce que je peux faire pour rendre Mme South plus heureuse ?"* » (Bibby, 2011). C'était l'expérience d'Adam qui était en question et on l'a aidé à se re-trouver dans le contexte de la leçon. La possibilité de continuer à réfléchir à la difficulté des leçons d'anglais et de réagir autrement à l'avenir lui a été laissée. On peut imaginer que l'angoisse est restée présente chez Adam alors qu'il était soutenu dans sa tentative de la maîtriser par ses grimaces. Du côté de l'enseignant, l'anxiété probablement ressentie concernant son image de professionnelle et le temps passé avec Adam (et, par conséquent, pas avec les autres élèves de la classe), elle l'a gardée par-devers elle, pour y penser, en rêver dans un cadre plus approprié. Au contraire, les angoisses professionnelles de M. Baxter, peut-être sa crainte de perdre le contrôle ou de n'être pas pris au sérieux en tant qu'autorité, semblent l'avoir submergé et avoir été projetées sur Daisy, les rendant tous deux incapables de métaboliser la rencontre.

2. En prenant part au processus du parler-rêver, il est essentiel que la différence entre les rôles de l'enseignant et d'élève soit fermement maintenue afin d'être ressentie en permanence. Sinon, l'élève est privé de l'enseignant et de la relation pédagogique dont il a besoin. Le professeur doit conserver son rôle d'enseignant et enseigner.

Être enseignant, plutôt que parent ou thérapeute, suppose d'être capable de tendre la main et de contenir les angoisses d'un élève sans perdre de vue l'apprentissage visé (programme, compétence, idée) ; c'est l'une des grandes difficultés de la relation pédagogique que de maintenir un équilibre

entre ces deux tâches. Tout en étant assise à côté d'Adam et attentive à ses besoins, tout en utilisant son propre vocabulaire, Madame Teague l'a également rappelé à la tâche et aidé à trouver comment se réinvestir dans le récit d'une histoire. L'appel, le réveil n'a pas été brutal, mais doux ; elle est allée vers lui et l'a entraîné. Elle n'avait pas de raison de renoncer à sa responsabilité d'enseignante ; elle n'a pas abandonné Adam à son indocilité et à son rejet, elle n'a pas fait alliance avec son désir de ne pas apprendre, elle a trouvé un moyen pour qu'il s'investisse dans la tâche qu'elle avait prévue : re-raconter une histoire. De nombreux enseignants auraient réagi en ostracisant Adam, en le mettant dans une autre classe pour le punir. En agissant ainsi, l'enseignant échoue à être un enseignant, même s'il réussit à incarner une « autorité » d'un autre genre.

3. À l'école, il est nécessaire « de réinventer l'apprentissage avec chaque apprenant », ce qui, selon moi, signifie que la nature de chaque relation doit être pensée. Se conformer à un modèle tout fait, selon un fonctionnement systématique, peut être compris comme une défense contre la pensée.

Nous sommes là au cœur de la difficulté d'enseigner (Bibby, 2011) : il faut réinventer à chaque fois, dans chaque rencontre avec chaque élève et c'est une tâche extrêmement difficile. Il est vain, quoique compréhensible, d'espérer des systèmes et des recettes, des manières de réagir qui garantissent d'obtenir les réponses voulues et une « bonne conduite ». Parler des cours, des classes, des élèves, des apprenants ou même des professeurs comme s'ils étaient tous pareils est pernicieux. Certes, il peut être utile d'avoir des « règles » générales, mais il faut s'en servir en réfléchissant ; on s'en sert trop souvent pour ne pas penser aux défis que représentent les individus et les événements dans la classe, en termes de « comportement » et d'apprentissages.

Conclusion

Dans les écoles, du moins en Angleterre en ce moment, il y a une énorme pression pour « être » et « être considéré comme » un bon enseignant ; cette position est tellement normative que se comporter autrement aurait l'air d'une folie dangereuse pour la carrière. Dans ce contexte, il est intéressant de s'arrêter sur les différences entre les situations respectives de Mme Teague et de M. Baxter qui enseignaient dans la même école et avaient tous deux accès à la vie institutionnelle de la salle des maîtres. Outre les différences de genre, d'âge et d'expérience, il faut rappeler que, grâce à sa position d'étudiante en doctorat, Mme Teague avait davantage de possibilités de rêver, car elle était autorisée à jouer avec les idées, de manière formelle ou informelle, en compagnie de ses pairs, dans le cadre des supervisions et des séminaires. Certes, dans les écoles, il y a de nombreux enseignants qui travaillent de manière réfléchie, sans bénéficier de ces autres relations, mais les effets de ces occasions supplémentaires de rêver les expériences de classe ne devraient pas être négligés, même s'il est

difficile de les percevoir. Il est probable que M. Baxter a trouvé du réconfort à sa colère dans la solidarité de la salle des maîtres, avec des pairs qui partageaient peut-être sa frustration et son indignation, tandis que la terreur muette, mais visible de Daisy n'a probablement pas été soulagée lorsqu'elle est finalement entrée dans le tohu-bohu de la cour de récréation. Quoi qu'il en soit, aussi bien le soutien dans la salle des maîtres que l'absence d'attention dans la cour de récréation vont probablement entretenir les états clivés au lieu d'aider à rêver, surtout depuis que les enseignants et les écoles en sont réduits à se préoccuper exclusivement de résultats et de performances (Ball, 2003).

Ainsi, l'activité de rêver joue un rôle important dans la classe, autant que l'activité de pensée et le « travail ». S'il est vrai que les exemples donnés ici sont liés à des événements généralement qualifiés par les enseignants d'incidents de « comportement », il est clair que ceux-ci ont directement à voir avec le « travail » académique et, par là même, avec l'apprentissage qui, lui aussi, aurait besoin du rêve. Aussi inattendu que cela puisse paraître, il semblerait que le rythme implacable des cours qui exige des élèves de « tenir », de rester éveillé à tout moment, empêche cet important travail de rêver les pensées. Et il est tout aussi important de rêver, penser les pensées liées à l'angoisse que celles qui concernent les fractions, une histoire ou la difficulté de travailler seul ou en groupe.

Dans le contexte de la classe, l'idée de parler-rêver pourrait impliquer de parler à l'enseignant ou à un ami, de se parler à soi-même, à une marionnette-loup ou à un morceau de papier par des mots ou des griffonnages ; ce qui peut être perçu comme actif ou passif ou même ne pas se voir. Ceci renvoie à la remarque de Bion selon laquelle nous détestons tous apprendre de l'expérience. Cette haine, selon lui, se manifeste en partie dans les fantasmes communs selon lesquels les autres apprennent ou créent sans effort (« lui/elle, ça va... »). Nous préférerions, dit-il, « arriver tout équipés à l'âge adulte, en sachant exactement, par instinct, sans entraînement ni développement, comment vivre, bouger et être » (1961, p. 89).

Mais dans toutes les situations d'apprentissage, la difficulté vient de ce que la relation pédagogique est entre deux personnes ; il ne s'agit jamais de la volonté ou du désir d'une seule personne. Que se passerait-il si le désir d'un apprenant d'apprendre par l'expérience rencontrait le désir de l'enseignant de ne pas avoir à apprendre par l'expérience ? Pourquoi semble-t-il plus facile de penser à la résistance de l'apprenant à l'enseignant qu'à celle de l'enseignant à l'apprenant ? Peut-être l'accent mis dans l'enseignement sur l'attention vigile est-il précisément une défense contre cette difficulté. Peut-être que si ces élèves apprennent, ce n'est pas, du moins pas entièrement, grâce à ma manière d'enseigner ? Peut-être la *tempête émotionnelle* (Bion, 1979, Britzman, 2012) qui naît entre nous dans la classe est-elle aussi favorable que difficile ? Le besoin des enseignants d'être l'adulte ou le parent et d'endosser la responsabilité de rêver cette tempête pour eux-

mêmes et tant d'autres peut sembler écrasant, mais n'est-ce pas précisément ce en quoi consiste le métier ? Les directeurs ne seraient-ils pas mieux dans leur rôle en aidant les enseignants à rêver plutôt que de réagir à chaque fois en lançant une nouvelle action ?

Je suggère que le travail clinique de Bion et d'Ogden, quoique élaboré dans des contextes très différents des classes, fournit des outils potentiellement puissants aux éducateurs qui luttent pour ne pas se laisser prendre aux pièges séduisants, mais au bout du compte contre-productifs, des reproches et de la honte. Il me semble que, pour repenser les expériences difficiles liées au défi et à l'absence de réflexion, à la fois dans l'apprentissage et l'enseignement, il serait utile d'être attentif à ceux qui essayent de rêver en classe, sans éprouver le besoin de les secouer pour les réveiller. Ogden indique comment reconnaître quand la rêverie s'interrompt et donne, en même temps, des idées pour diminuer ces interruptions. Surmonter les difficultés dans l'exercice d'un rôle et d'une fonction pédagogiques qui soient actifs et contenant, est un numéro d'équilibriste ; cela suppose de maintenir une séparation entre soi et l'autre, c'est-à-dire de ne pas tomber dans les fantasmes de fusion ou dans le désespoir d'une différence irréductible ; cela suppose d'admettre la nécessité de « réinventer l'apprentissage avec chaque apprenant ». Cela pourrait être facilité en conciliant la rêverie et le parler-rêver, d'une part, et l'état vigile et les processus cognitifs conscients, d'autre part.

Références bibliographiques

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Bibby, T. (2008). The experience of learning in classrooms: moving beyond Vygotsky. In T. Brown (Ed.), *The psychology of mathematics education: A psychoanalytic displacement* (pp. 43–65). Rotterdam: Sense.
- Bibby, T. (2009). How do children understand themselves as learners? Towards a learner-centered understanding of pedagogy. *Pedagogy, Culture and Society*, 77(1), 41–56.
- Bibby, T. (2011). *Education - an 'impossible profession'? Psychoanalytic explorations of learning and classrooms*. London: Routledge.
- Bion, W. R. (1961, 2004). *Experiences in groups and other papers*. Hove, East Sussex: Brunner-Routledge.
- Bion, W. (1962, 2006). *A theory of thinking In Second thoughts*. London: Karnac.
- Bion, W. (1979). Making the best of a bad job. In F. Bion (Ed.), *Clinical seminars and other works* (p. 321–331). London: Karnac.
- Britzman, D. (2003). *After-Education: Anna Freud, Melanie Klein, and psychoanalytic histories of learning*. Albany: State University of New York Press.
- Britzman, D.P. (2012). The adolescent teacher: A psychoanalytic note on regression in the professions. *Journal of infant, child and adolescent psychotherapy*, 11(3), 272–283.
- Grotstein, J. S. (2007). *A beam of intense darkness: Wilfred Bion's legacy to psychoanalysis*. London: Karnac.
- Grotstein, J. S. (2016). *Un rayon d'intense obscurité. Ce que Wilfred R. Bion a légué à la psychanalyse*. Paris : Ithaque.

- Klein, M. (1955). The psycho-analytic play technique: its history and significance. In J. Mitchell (Ed.), *The selected Melanie Klein* (Vol. 1991, pp. 35–54). London: Penguin.
- Lucey, H., Osvold, A. & Aarseth, H. (forthcoming). Working class fathers and daughters: some psychosocial thoughts on social class, gender and education.
- Menzies Lyth, I. (1960). Social systems as a defence against anxiety. In P. du Gay, J. Evans & P. Redman (Eds.), *Identity: a reader* (2000 ed., pp. 163–182). London: Sage in association with The Open University.
- Obholzer, A. & Roberts, V. Z. (Eds.). (1994). *The unconscious at work: Individual and organisational stress in the human services* (2009 ed.). London: Routledge.
- Ogden, T. H. (2003). On not being able to dream. *International Journal of Psychoanalysis*, 84, 17–30.
- Ogden, T. H. (2009a). Bion's four principles of mental functioning. In *Rediscovering psychoanalysis: Thinking and dreaming, learning and forgetting*. (pp. 90–113). London: Routledge.
- Ogden, T. H. (2009b). On talking-as-dreaming. In *Rediscovering psychoanalysis: Thinking and dreaming, learning and forgetting* (p. 14- 30). London: Routledge.
- Roseneil, S. (2006). The ambivalences of Angel's 'arrangement': a psychosocial lens on the contemporary condition of personal life. *The Sociological Review*, 54(4), 847–869.
- Taubman, P. M. (2012). *Disavowed knowledge: Psychoanalysis, education and teaching*. New York and London: Routledge.
- Teague, L. (forthcoming). *Pedagogy and politics in the primary school classroom*. PhD Thesis, Institute of Education, London.
- Winnicott, D. W. (1971, 2008). *Playing and reality*. Routledge (Tavistock Publications): London.

Tamara Bibby

Senior Lecturer

Department of Early Years and Primary Education
Institute of Education University College London

Pour citer ce texte :

Bibby, T. (2016). Parler-rêver en classe... pour penser et apprendre. *Cliopsy*, 15, 27-43.