



HAL
open science

Une autre langue : l'ailleurs comme protection de l'espace intérieur ?

Françoise Hatchuel

► **To cite this version:**

Françoise Hatchuel. Une autre langue : l'ailleurs comme protection de l'espace intérieur ?. *Études de linguistique appliquée: revue de didactologie des langues-cultures et de lexicultureologie*, 2006, 144, pp.493-512. halshs-00354083

HAL Id: halshs-00354083

<https://shs.hal.science/halshs-00354083>

Submitted on 13 Dec 2017

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

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

UNE AUTRE LANGUE : L'AILLEURS COMME PROTECTION DE L'ESPACE INTÉRIEUR ?

Résumé : Qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère du point de vue psychique ? Dans cet article, l'auteure part de l'hypothèse que l'apprentissage d'une nouvelle langue renvoie toujours à la première découverte des mots, et donc au lien aux adultes qui ont initié l'enfant au langage. Les travaux de psychanalystes comme S. Ferenczi, J. Laplanche, P. Aulagnier ou S. de Mijolla nous permettent alors de concevoir comment le sujet peut « construire sa langue propre », c'est-à-dire un espace qui n'appartient qu'à lui au sein duquel peut se déployer la pensée. Selon les cas, la langue étrangère pourra constituer un étayage pour la mise en place de cet espace et l'accès à l'altérité, un ailleurs inaccessible, une transgression insupportable, etc. Quelques développements cliniques sur l'apprentissage d'une langue à l'adolescence et la rencontre des langues en situation de production de savoir viennent enrichir le propos.

Membre d'une équipe qui pose la question du rapport du sujet au savoir¹, j'esquisserai ici quelques repères psychanalytiques et quelques situations cliniques sur l'apprentissage et l'utilisation des langues étrangères, en partant de l'idée de la langue comme contenant de la pensée et de ce que j'appelle la « fiction de soi » (voir Hatchuel 2005c), c'est-à-dire la façon dont chacun-e de nous se situe dans le monde à partir de ce qui lui est raconté de lui ou d'elle-même, puis de ce qu'il ou elle adresse à autrui, consciemment ou non. Ceci me permettra de questionner la façon dont chacun-e articule sa langue, au sens large, avec celle de l'autre.

I. INTELLIGIBILITÉ ET SENSIBILITÉ DE LA LANGUE : LA CONFRONTATION A L'ALTÉRITÉ

Transmettre et apprendre une langue étrangère ne se limite pas, bien entendu, à transmettre et apprendre un nouvel outil de communication. La

1. Centre de recherches en éducation et formation, secteur « savoirs et rapport au savoir ». Voir Hatchuel 2005a pour une présentation synthétique des travaux à orientation psychanalytique de l'équipe.

plupart des enseignant-e-s insistent, avec raison, sur le fait qu'il s'agit aussi d'une culture, une histoire, une littérature, etc. Mais le terme de « culture » est probablement à prendre dans un sens plus large que celui de « production culturelle consciente ». Chaque contexte culturel développe une certaine sensibilité, un certain regard sur le monde que la langue véhicule. C'est une des tâches, par exemple, que s'est donnée, sous l'impulsion de Christoph Wulf, le courant de l'anthropologie culturelle et historique, que de montrer comment chaque culture, voire chaque moment historique d'une culture, développe une conception différente de l'humain dans son rapport au monde qui l'entoure (voir Wulf, 2002), conception dont l'enfant s'approchera par des processus que C. Wulf qualifie de « mimétiques » en tant qu'il les conçoit comme le support d'une de ré-appropriation créatrice (cf. Wulf, 1999).

Dans un dialogue avec Cécile Ladjali, enseignante de lettres dans un lycée de la banlieue parisienne, le philosophe Georges Steiner évoque « la grammaire en tant que structure de l'expérience humaine, la façon dont nous divisons l'expérience, dont nous l'identifions. Par exemple une langue comme l'hébreu, qui ne connaît pas le passé simple, ni le verbe au futur comme nous l'entendons, a une conception de l'univers profondément et radicalement différente de la nôtre. Le fait que l'allemand [...] puisse placer le verbe très loin à la fin de la phrase est l'une des clés de sa puissance métaphysique » (Ladjali/Steiner, 2003, p. 82). « Chaque langue est une ouverture sur un monde totalement nouveau. Chaque autre langue permet de vivre une autre vie, mais il y a là un grand luxe » (*ibid.*, p. 79). S'ouvrir à un autre monde, mais toujours au risque (qui est aussi un désir) de trahir sa propre langue, voire soi-même. Trahison nécessaire – car qu'est-ce qu'apprendre sinon changer? – mais dont le psychisme devra s'accommoder.

L'apprentissage des langues peut donc être considéré comme une expérience princeps de l'altérité, même si elle n'est, évidemment, pas la seule. Cécile Ladjali répond d'ailleurs à Georges Steiner : « Lire un grand texte, c'est aussi faire acte de traduction. On traduit toujours la pensée d'un auteur quand on s'immerge dans le paysage abyssal qu'il suggère » (*ibid.*, p. 48). Elle souligne aussi que « le soir de la création de leur pièce [écrite par eux sous sa direction], un effet de sidération était perceptible chez les élèves. Ils étaient étonnés de la beauté de leur texte. Ils étaient comme étrangers à eux-mêmes » (*ibid.*, p. 63).

Cette « étrangeté à soi », donnée ici aux élèves par la mise en forme de leur expression grâce à l'étude des classiques, n'est pas sans rappeler « l'inquiétante étrangeté » de Freud (1933/1919), c'est-à-dire le fait que, divisés par notre inconscient, nous sommes étrangers à nous-mêmes. Si bien que la fréquentation d'autres façons de penser, d'autres langues, de grands textes, peut être une façon de pouvoir approcher d'un peu plus près notre inconscient et ses zones d'ombre. Mais la médiation de ces outils culturels, si elle peut aider ce rapprochement, n'est pas toujours suffisante. L'effort demandé pour aller ainsi vers l'inconnu, même si c'est un inconnu moins radical que les parties de nous-mêmes que nous avons refoulées, et qui nous sont justement si radicalement inconnues parce que nous refusons de les

connaître, peut être encore trop difficile pour certains et certaines. Nous verrons tout au long de ce texte différents éléments qui peuvent permettre ou non cette appropriation.

José Luis Atienza (2006) reprend la question de l'altérité et de ce qui est véhiculé par la langue. Il rappelle que pour Proust (1971) « chaque mot [...] a sur notre imagination ou sur notre sensibilité une puissance d'évocation au moins aussi grande que sa puissance de stricte signification » (*ibid.*, p. 392-393). Il souligne que traduire c'est toujours traduire à la fois le fond et la forme, c'est-à-dire le sens et les sensations. Tentatives ambitieuses de certains considérant les textes « comme des poèmes [...] la traduction visant alors le style » (Atienza, *op. cit.*, p. 5) mais toujours quelque peu désemparées : la traduction ne peut qu'être imparfaite et, en tant que telle, signe quasi emblématique de la castration au sens psychanalytique du terme, c'est-à-dire de l'incomplétude inhérente à l'espèce humaine. La langue étrangère c'est aussi, pour le sujet, ce qu'elle « éveille en lui de son « étrangeté constituante » » (*ibid.*, p. 16). Le projet d'une traduction « parfaite » correspondrait alors au désir de « faire disparaître et soi et son double [...] projet fou, rage identitaire, haine du propre ou de l'étranger [...] volonté farouche de faire de l'autre du même » (*ibid.*, p. 17).

La proposition peut se retourner : toute relation est traduction et « l'être humain se lance dans un acte de traduction [...] à chaque fois qu'il reçoit de l'autre un message » (Paz, 1971, p. 26-28). La question se pose particulièrement en matière de production de savoirs. Pour Philippe Corcuff (1995), évoquant les travaux de la sociologie des sciences, notamment ceux de Bruno Latour ou de Michel Callon : « la notion de traduction est au cœur de leur dispositif théorique. Les acteurs (individuels et collectifs, humains et non humains) travaillent constamment à traduire leurs langages, leurs problèmes, leurs identités ou/leurs intérêts dans ceux des autres. C'est à travers ce processus que le monde se construit et déconstruit, se stabilise et se déstabilise » (Corcuff, 1995, p. 70-71). J. L. Atienza, dans une première version dactylographiée du texte cité souligne qu'écrire, c'est toujours traduire « des expériences, des vécus, des sensations, des réalités préexistantes dans le sujet ou en dehors de lui ».

Traduire, *traducere*, littéralement « faire passer » comme l'indique le dictionnaire le *Petit Robert*, d'une langue à une autre, un psychisme à un autre, de l'intérieur vers l'extérieur, voire de soi à soi : « le défaut de la traduction [entre deux époques de la vie] est ce qui s'appelle le refoulement » (Freud, 1896, cité par Atienza, *op. cit.*, p. 18), le travail de l'analyste consistant à reprendre en quelque sorte ce « défaut de traduction ».

Traduire ou écrire, demande donc toujours d'assumer une part de subjectivité, avec ce qu'elle implique de partialité. Assomption du « je » qui est le signe d'une insertion que je qualifie de « vivante » dans le champ des productions culturelles humaines (voir Hatchuel 2005a), et que j'estime de plus en plus nécessaire à l'heure où les cadres sociaux ne suffisent plus à nous définir et où chacun-e de nous doit s'inventer, c'est-à-dire trouver une réponse à la lancinante question du « pourquoi suis-je là ? ». C'est en ce sens que les

propositions pédagogiques (confronter des traductions différentes d'un même texte faites par des traducteurs professionnels ou par des membres différents du groupe-classe, traduire un même texte en se focalisant tour à tour sur la lettre ou sur le sens, traduire en laissant des traces du processus de traduction, traduire un extrait sans connaître l'ensemble du texte, etc.) par lesquelles J. L. Atienza concluait la première version de son article peuvent être entendues comme des outils d'apprentissage à la confrontation des subjectivités et à l'indispensable élaboration de soi.

Nous savons en effet que, depuis ce que Gérard Mendel appelle *L'invention de l'individu* (1996), au tournant de l'époque moderne, la notion d'identité se découple de plus en plus de celle de statut social. Dans un monde en perpétuelle mutation où la perte de repère peut mener aux replis identitaires les plus sectaires, il est du devoir de chaque adulte éducateur/trice au sens large d'aider chaque jeune qu'il ou elle accompagne à *construire le sens de sa vie* (Mendel, 2004). J'ai montré dans un texte antérieur (voir Hatchuel 2005b) en quoi la confrontation aux productions culturelles de l'humanité, entendues non pas comme vérité universelle comme elles peuvent l'être parfois, mais au contraire comme succession de réponses toujours imparfaites aux questions psychiques sans cesse renouvelées qui se posent aux humains, pouvait constituer un outil puissant d'accompagnement de ce mouvement de construction de soi, d'un soi qui assumerait la partialité et le manque et pourrait laisser de côté avec une relative sérénité la quête désespérée de l'objet comblant par laquelle nous commençons notre vie. Question de rapport au savoir, où il s'agit d'assumer pleinement que le doute et l'incertitude font partie intégrante de la condition humaine, et que je proposais alors d'accompagner par la mise en place d'un espace d'élaboration collective autour de l'apprentissage et des angoisses qu'il suscite. Il me semble alors que, si la langue étrangère confronte de façon radicale à la partialité de sa propre langue, ceci n'est supportable que si la notion de « langue propre » est à peu près stabilisée pour le sujet. C'est ce à quoi nous allons à présent nous atteler.

II.« CONSTRUIRE SA PROPRE LANGUE » POUR POUVOIR RENCONTRER CELLE DE L'AUTRE

Un des textes psychanalytiques fondateurs sur la question de la langue est celui de Ferenczi (1932/2004). Celui-ci y évoque la confusion entre « le langage de la tendresse et de la passion » (c'est le sous-titre de l'article) lorsque « un adulte et un enfant s'aiment » (p. 42) et que l'adulte « confon[d] les jeux des enfants avec les désirs d'une personne ayant atteint la maturité sexuelle » (p. 43). Ferenczi revient ainsi sur la *neurotica* de Freud, c'est-à-dire la théorie d'une séduction réelle de l'enfant par l'adulte comme étant à l'origine de la névrose et dont on sait que son abandon par Freud au profit d'une théorie du fantasme, dans sa fameuse lettre à Fliess du 21 septembre 1897, est souvent considéré comme l'évènement fondateur de la psychanalyse au sens où il signe le primat du fantasme sur la réalité (voir par exemple Roudinesco/Plon, 2002). Cette question de savoir si le traumatisme est réel ou non a été à l'origine de nombreux débats en psychanalyse, et l'état actuel des connais-

sances nous permet de considérer que, s'il n'est pas nécessaire qu'il y ait passage à l'acte réel entre l'adulte et l'enfant pour qu'il y ait névrose, le fantasme de l'enfant trouve toujours sa source dans le risque réel d'effraction de la part de l'adulte, que celle-ci soit physique ou psychique. C'est justement parce qu'il pose que les deux effractions, physique et psychique vont de pair et que la « confusion des langues » est celle où l'enfant abusé se retrouve en situation de ne peut plus pouvoir séparer son psychisme de celui de l'adulte que ce texte va nous intéresser. Il me semble qu'il faut le lire, en quelque sorte, en ombre chinoise, à la lumière des travaux les plus récents, dont nous donnerons un aperçu ultérieurement : là où Ferenczi nous montre dans quel état psychique se retrouve l'enfant abusé physiquement, nous pouvons également considérer, comme nous le verrons avec Jean Laplanche (2002) que la « situation anthropologique fondamentale » de la relation adulte/enfant met toujours l'enfant en risque d'être psychiquement abusé par l'adulte, et que le viol physique n'est que l'expression ultime, et en ce sens particulièrement destructrice, de cet abus. Ce que nous voulons montrer ici, c'est le chemin que doit parcourir l'enfant avant de pouvoir « construire sa propre langue » et les angoisses que cela suscite et auxquelles il sera inévitablement confronté au moment de l'apprentissage d'une nouvelle langue.

L'enfant abusé est donc avant tout abusé psychiquement. Il se met à parler la langue de l'adulte, celle du désir de l'autre et non plus du sien propre, ce que j'appelle « être incapable de construire sa langue propre ». Ferenczi se réfère, lui, au mutisme et définit le mécanisme d'« identification à l'agresseur » (Ferenczi 2004/1932, p. 44) où l'enfant cherche à « deviner le moindre de ses désirs » (*ibid.*) et où « par identification, disons par introjection de l'agresseur, celui-ci disparaît en tant que réalité extérieure, et devient intrapsychique » (*ibid.*), l'introjection étant avant tout celle du « sentiment de culpabilité de l'adulte » (*ibid.*). Par ailleurs, il place à la fin de son article « le langage de la tendresse et la passion » sous les signes respectifs de l'unicité et l'ambivalence en soulignant que « dans l'érotisme de l'adulte, le sentiment de culpabilité transforme l'objet d'amour en un objet de haine et d'affection, c'est-à-dire un objet ambivalent ; tandis que cette dualité manque encore à l'enfant au stade de la tendresse » (*ibid.*, p. 54) et que « c'est justement cette haine qui surprend, effraye et traumatise un enfant aimé par un adulte » (*ibid.*).

Un détour par le parallèle avec la situation analytique, parallèle par lequel Ferenczi démarre son article, va nous permettre de mieux comprendre cette notion de « construction de sa propre langue ». Ferenczi commence en effet par un long développement sur le contre-transfert de l'analyste où il compare celui-ci à « l'adulte qui impose à l'analysant-enfant le langage de la passion [notamment sous la forme de ses propres constructions, comme il souligne un peu plus loin] alors que celui-ci ne demande régressivement que de la tendresse. » C'est donc bien la langue de l'analyste qui s'impose lorsque l'analysant n'est pas prêt à la recevoir, parce que la sienne propre n'est pas en place. Quelque soixante ans avant, nous ne sommes pas très loin de ce passage entre ce que Didier Anzieu (1985) appelle une « clinique du contenu » et une « clinique du contenant », où le travail de l'analyste consiste avant tout à aider

l'analysant à (re)définir son Moi en tant que limite avant d'en analyser les productions. De la même façon, si l'on suit Piera Aulagnier (1976/1986), on peut considérer que si l'on veut que la capacité de penser de l'analysant ne soit pas entravée par celle de l'analyste, celui-là doit avant tout acquérir la certitude d'un espace intérieur à l'abri des intrusions fantasmatiques d'autrui. Or, la même auteure nous enseigne, dans un ouvrage antérieur (voir Castoriadis-Aulagnier, 1975) que le sentiment de continuité de soi se construit à partir de la façon dont les premières sensations du nourrisson sont engrammées sous forme de pictogrammes, c'est-à-dire d'une fusion entre la zone corporelle affectée sensoriellement (par exemple la bouche) et l'objet extérieur (par exemple le sein) à l'origine de la sensation. Ferenczi percevait déjà cela lorsqu'il écrivait que « l'analyse est, comme dans le passé traumatogène, encore et toujours une scène greffée sur des traces sensorielles, des perceptions mal mémorisées de l'enfance, le tout dans un contexte de passivité réceptrice » (Ferenczi, *op. cit.*, p. 19). Il faut avoir la sensation pictogrammme d'un minimum de sécurité pour que les mots puissent émerger.

Et si, finalement, la langue ce n'était que cela, c'est-à-dire la prise de conscience d'un outil qui nous permettrait de traduire de façon quelque peu partageable par autrui et donc compréhensible pour nous-mêmes, le bombardement permanent auquel est soumis notre monde intérieur ? Où nous retrouvons la notion de traduction, que les travaux de Jean Laplanche vont nous aider à approfondir.

Revenant lui aussi sur la théorie de la séduction de Freud, J. Laplanche propose une « théorie de la séduction généralisée » basée sur ce qu'il appelle la « situation anthropologique fondamentale » où « l'adulte propose à l'enfant des signifiants non verbaux aussi bien que verbaux, voire comportementaux, imprégnés de significations sexuelles inconscientes » (Laplanche, 1987 p. 125). Pour lui, « l'essentiel de la théorie de la séduction généralisée et de la situation anthropologique fondamentale, c'est un échange de messages sur le plan conscient-préconscient, parasités, du côté de l'adulte, par son inconscient. Et c'est, d'autre part, la tentative de traduction imparfaite par le récepteur, tentative qui aboutit à un refoulement d'une partie du message » (Laplanche, 2002, p. 285).

Là où les philosophes de l'altérité construisent leurs raisonnements sur la base d'une symétrie entre sujets correspondant à relation entre adultes, J. Laplanche estime que la relation adulte/enfant pose une dissymétrie radicale et que c'est en ne percevant pas suffisamment cette dissymétrie que Freud a été conduit à abandonner sa *neurotica* au lieu, au contraire, de la généraliser à partir de la notion de message : si l'enfant n'est pas abusé physiquement par l'adulte, il est toujours envahi par un message inconscient d'ordre sexuel de la part de celui-ci. La sexualité de l'enfant est le sous-produit de celle de l'adulte, alors même que son psychisme ne peut comprendre la teneur de ce message : d'une part parce qu'il n'a pas la même maturité biologique, d'autre part parce que le message de l'adulte est lui-même le produit de son propre inconscient, et qui plus est de ce que Laplanche appelle « son inconscient infantile ». Il s'agit donc d'un « message énigmatique » c'est-à-dire « compromis par l'in-

conscient » (*ibid.*, p. 282) que l'enfant se voit dans l'obligation de traduire, laquelle traduction ne peut que passer par le refoulement. Cette traduction est donc toujours vouée à l'échec. Le texte de J. L. Atienza (*op. cit.*) nous fait penser que toute traduction ultérieure sera marquée par cette impossible-là, qui resurgit dans l'après-coup, notion essentielle pour J. Laplanche. Celui-ci montre par exemple que le jeune homme qui regrette que le nourrisson qu'il a été n'ait pas apprécié à leur juste valeur la beauté des seins de sa nourrice ne base en effet pas son regret sur des faits purs, mais sur ce que l'auteur considère comme étant « déjà du message en souffrance de traduction [...] le message de la nourrice au nourrisson » (Laplanche, 2002, *op. cit.*, p. 284). « Ce qui est interprété est déjà porteur de sens. Ce n'est jamais du pur fait » (*ibid.*, p. 285).

III. DEUX MOTS POUR UNE MÊME RÉALITÉ : EXEMPLES CLINIQUES

La question de la langue renvoie donc à celle de la multiplicité des interprétations, à ce moment où l'enfant découvre que le savoir, notamment celui des adultes qui l'entourent, n'est jamais absolument certain, ce que Sophie de Mijolla-Mellor (1992) appelle le « non-tout savoir de la mère ». Écoutons par exemple ce que dit Valérie Carlin à propos du rapport aux langues du jeune Mouloud, lors d'une recherche collective sur le « rapport au savoir de jeunes en difficulté » effectuée sous ma direction où nous avons interrogé treize jeunes d'une institution thérapeutique à partir d'une consigne évoquant « la façon dont cela se passe pour toi quand tu apprends » :

« Mouloud, malgré le temps écoulé et son aversion déclarée pour la poésie, se souvient de celle apprise au moins quatre années auparavant et qui parle des couleurs de peau. Et justement Mouloud ne peut pas se souvenir de l'association qui est faite avec la couleur noire, qui est effectivement celle qui pourrait le plus caractériser sa propre couleur, comme si ce qui le concernait au plus près était justement ce dont il ne peut se souvenir. Ce à quoi je peux ajouter un élément que je n'avais pas remarqué de prime abord, mais qui pourrait expliquer un certain trouble chez Mouloud, comme il a suscité une interrogation en moi : son nom patronymique est tout à fait décalé avec sa couleur de peau et avec sa pratique de la religion musulmane, qu'il assimile d'ailleurs à la langue arabe [...].

Lorsque lors d'un voyage en Irlande, Mouloud perçoit un décalage entre le nom d'une ville sur la carte et le nom véritablement inscrit sur le panneau routier, il cherche à connaître la raison de cette différence, « Parce que sur les panneaux y avait pas marqué le vrai nom de la ville qu'y avait sur la carte/ y avait marqué un autre euh un autre mot/ j'ai demandé c'était quoi/ on m'a dit c'était Gaélique ». Mouloud est fortement interpellé par cet écart qui concerne en quelque sorte « l'identité » d'une ville et où un « vrai » nom pourrait ne pas être le bon, ou bien une ville peut-elle avoir deux noms?... À ce moment Mouloud fait une demande de sens, il adresse un questionnement à autrui et obtient une réponse satisfaisante, « comme j'ai su (*ou je suis*) que c'est une autre culture ça m'a plu un peu ».

De même, enfant, il a pu questionner sa mère et sa grand-mère sur la signification des mots qu'elles pouvaient échanger en sa présence en arabe : « je demande ce que ça veut dire quoi et alors elles me le disaient ». Mouloud emploie le présent de l'indicatif sur le premier verbe, ce qui pourrait signaler la force du souvenir ou la permanence de cette demande malgré les années écoulées.

Son intérêt pour les différences culturelles, les mots d'une autre langue, les styles d'habitation, même s'il ne peut pas en dire beaucoup, pourraient être un indice de sa quête personnelle d'identité, de sa recherche de solution devant l'obligation de se situer entre deux cultures, de s'interroger sur sa part d'appartenance à l'une ou à l'autre.

Mouloud pourrait avoir une mère d'Afrique du Nord, musulmane, et un père Noir, peut être Antillais au vu de la consonance de son nom de famille, et sans doute catholique. Or les Arabes ont pu être de redoutables esclavagistes au temps de la traite des Noirs. Mouloud pourrait alors avoir à concilier des aspects familiaux particulièrement contrastés, car il y aurait en lui à la fois le maître et l'esclave. Sans parler de la difficulté à s'identifier à un pôle masculin qui se trouverait fantasmatiquement sous domination féminine, puisque la nation de la mère aurait asservi celle du père... On pourrait ainsi comprendre le « refus de mémoire » de Mouloud comme le signe de sa difficulté à réinterpréter son passé familial pour construire sa propre personnalité : le poids des aïeux serait ici trop lourd.

Mouloud serait donc le produit d'un mélange culturel, racial, de langues et d'histoires particulièrement contradictoires et il tenterait dans cette période adolescente de faire une difficile synthèse. Dans cette hypothèse, le gaélique comme la poésie permettent de nommer mais aussi de parler différemment d'une seule et même chose, d'en avoir une autre vision, sans pour autant qu'elles soient opposées, mais bien plutôt complémentaires. Une même ville peut avoir deux noms suivant la langue que l'on utilise et cela ne crée pas de problème d'identification, c'est toujours la même ville...

De même, *Lignes de faille*, le très beau roman de Nancy Huston (2006) sur la transmission transgénérationnelle nous montre ce que l'apprentissage de l'hébreu apporte à Randall, petit américain de six ans qui va suivre sa mère en Israël où elle veut faire des recherches sur le parcours de sa propre mère : « le monde n'est pas exactement le même quand chaque objet a deux noms différents ; c'est bizarre de penser à ça » (*ibid.*, p. 196). Or la question de la langue, ou plutôt des langues, irrigue tout le roman, puisque les soubresauts de l'histoire ont conduit Erra, la grand-mère de Randall, lorsqu'elle était enfant, d'Ukraine à l'Allemagne puis au Canada où elle a vécu, à chaque fois, auprès de « parents » différents. Confrontée à un impossible choix de loyauté qui se focalise, du fait de la beauté de sa voix, autour de la langue dans laquelle elle « doit » chanter, elle ne peut se décider et devient célèbre en explorant toutes les possibilités d'une voix ne produisant pas de discours intelligible. La solution lui a été suggérée très tôt par son ami Janek qui, face à son questionnement sur son identité allemande, la décrète polonaise comme lui, lui enjoignant d'oublier les chants allemands transmis par celui qu'elle

considère comme son grand-père : « Je peux t'apprendre des chansons en polonais, mais ça va nous trahir. Je suis désolé, mais pour le moment, c'est mieux que tu chantes sans paroles » (*ibid.*, p. 442). Et finalement, lorsque les origines ukrainiennes se révèlent, la question est loin d'être réglée : « si je suis vraiment ukrainienne alors que je me croyais polonaise, est-ce que je pourrais me remettre à chanter en allemand ? » (*ibid.*, p. 466). Tout l'art de Nancy Huston consiste à faire parler chacun des protagonistes à l'âge de six ans, pour nous montrer comment chaque enfant reçoit des générations précédentes le puzzle identitaire partiellement refoulé et ce qu'il en fait. La place des langues étrangères y est essentielle, espace de choix impossible ou au contraire refuge et repère. Ainsi Sadie, la fille d'Erra et la mère de Randall, s'identifie-t-elle à la culture juive de son beau-père, l'homme qu'Erra épouse après sa naissance et qui tient pour elle une place paternelle. Elle épouse un homme juif et finira par se convertir et s'installer définitivement en Israël, après y avoir emmené quelque temps mari et fils. Par ce biais, elle s'identifie aussi à la souffrance causée par le nazisme mais offre aussi à son fils un espace de liberté et de tranquillité : « Chaque jour la langue hébraïque s'ouvre un peu plus et sa musique transforme le monde autour de moi » (*ibid.*, p. 207) ; « dès que le ton monte entre m'man et p'pa, je passe à l'hébreu dans ma tête et ça recouvre leurs paroles » (*ibid.*, p. 210).

La langue est un ailleurs, la même réalité peut se désigner autrement, le même mot ou un mot proche peut désigner une autre réalité, selon le chemin qu'il aura parcouru, comme le savent tous les étudiant-e-s en langue confronté-e-s aux « faux amis ». Pourquoi la librairie vend-elle les livres en français quand la *library* (pour nous bibliothèque) les prête en anglais ? Pourquoi s'engage-t-on (*comprometer*) en espagnol là où l'on se compromet en français ? Etc. La langue choisit un sens là où le psychisme ne sépare pas, comme le montre par exemple Marecel Mauss dans *Gift-Gift* (1969) où il souligne que si la même racine a évolué pour désigner le cadeau (en anglais) et le poison (en allemand), c'est peut-être bien que tout cadeau est toujours quelque peu empoisonné, en ce qu'il présuppose de contre-don obligatoire, et que nul ne sait si l'intention empoisonnée qui nous est envoyée ne peut pas, finalement, être retournée en bienfait...

IV. LA LANGUE : INTELLIGIBILITÉ OU FIGURABILITÉ ?

La langue oblige à choisir le sens, sépare, décide. Du moins, selon Sára Botella (2002), dans nos langues indo-européennes. Elle montre en effet comment sa langue maternelle, le hongrois, se rapprocherait davantage du fonctionnement psychique, en facilitant, du fait de certains procédés grammaticaux dits d'« agglutination » qui la caractérise « la tendance à une figurabilité hallucinatoire » (Botella, 2002, p. 80), en reliant cette particularité à la condition longtemps nomade, donc « en étroite proximité et dépendance des phénomènes de la nature » (*ibid.*) des Magyars. Les langues indo-européennes se seraient plutôt construites sur la base d'un « barrage permanent contre les tendances animistes spontanées du psychisme au moyen de l'organisation préconsciente du temps et de l'espace » (*ibid.*, p. 82), alors que

le hongrois ne connaît par exemple ni genre grammatical, ni concordance des temps.

L'auteure développe alors une longue réflexion sur les processus d'intelligibilité, et l'idée qu'« au sein [même] des processus diurnes d'intelligibilité, existerait une capacité psychique qui [...] réussirait à saisir non pas des rapports isolables, les articulations déjà à l'œuvre mais l'ensemble des éléments hétérogènes existant à un moment donné » (*ibid.*, p. 84) à la suite de laquelle elle propose de dénommer « langue-mère » la capacité à traiter cette hétérogénéité. On peut entendre cette « langue-mère » comme la capacité à contenir, à intégrer les différentes expériences sensorielles avant de pouvoir en dire quelque chose à l'aide d'un système de signe apporté par l'autre. La mère (ou les adultes qui entourent le jeune enfant) est ainsi doublement présente dans la construction du langage, comme détentrice du système de signe et de son intelligibilité et, en amont de cela, comme constructrice de cette fonction contenante. Claudine Blanchard-Laville (2001) montre par exemple, en reprenant notamment les travaux de Bion, comment c'est l'adulte qui, par sa propre fonction contenante, construit celle de l'enfant.

Ainsi, l'apprenant-e confronté-e à la langue hongroise acquiert non seulement des sons et un rythme nouveaux, mais aussi un nouveau procédé de production de sens, plus proche de sa réalité inconsciente ordinairement refoulée et à laquelle il doit donc également apprendre à faire face. C'est le rapport au monde qui en est changé, non plus seulement dans le sens d'une autre mélodie des mots ou d'autres repères culturels, mais dans celui de la façon dont la pensée même va fonctionner. Ceci va nous conduire à essayer de mieux comprendre cette mise en place de la pensée, à partir d'une hypothèse pour moi très structurante : s'approprier une langue, c'est pouvoir l'habiter, c'est-à-dire pouvoir s'y constituer un territoire à l'abris des intrusions d'autrui. Pour cela, nous allons questionner le « droit au secret » tel que le conçoit Piera Aulagnier (1986/1976), et les prolongations qu'en fait Sophie de Mijolla-Mellor (2006).

V. LE DROIT AU SECRET, CONDITION DE MISE EN PLACE DE LA PENSÉE

Pour P. Aulagnier, le droit au secret est essentiel pour la constitution de la psyché, et sa mise en question renvoie au « danger mortel que tout Je² a effectivement couru lors de son « entrée sur la scène psychique » » (Aulagnier 1986/1976, p. 299). Ne pas pouvoir penser secrètement demanderait en effet de refouler de façon incessante les pensées interdites qui émergeraient, ce qui conduirait évidemment rapidement le psychisme à l'épuisement. Dans

2. Pour Piera Aulagnier, le psychisme se constitue en trois temps successifs : l'originaire, placé sous le signe du pictogramme, le primaire, sous le signe du fantasme, et le secondaire qui est l'espace où le « Je » advient en accédant au symbolique. Pour une bonne présentation de ses travaux, voir le petit livre d'Hélène Troisier (1998).

un numéro de la revue *Autrement* sur la politesse, la psychanalyste Marthe Coppel (1991) souligne l'intérêt, à cet égard, des rituels de politesse : en obligeant chacun-e à avoir vis-à-vis d'autrui un comportement excluant toute marque d'agressivité ou de désintérêt, ceux-ci préservent l'espace social de la vie pulsionnelle du sujet, tout en permettant à celui-ci de la vivre intérieurement. Nul-le n'est, en effet, obligé-e d'aimer la personne à qui il ou elle sourit poliment, mais le sourire permet à chacun-e de « sauver la face » et de rassurer sur le fait qu'on ne passera pas à l'acte agressif. Les rituels de politesse garantissent la séparation de l'acte et du fantasme. L'auteure souligne alors que la tendance actuelle à la « transparence » au nom d'une politesse qui serait considérée comme « hypocrite » oblige chacun à « coller » à ses actes, prenant ainsi le risque soit de laisser les pulsions les plus archaïques envahir l'espace social, soit de se construire un « faux-self » qui ne penserait plus que ce qui est permis. P. Aulagnier va plus loin : elle considère que lorsque la perte ou la non-acquisition de la possibilité de penser secrètement comme évidence est au fondement de la psychose en ne permettant pas l'élaboration du doute. « Freud examinant les théories sexuelles infantiles a montré le rôle déterminant que joue pour la pensée de l'enfant la découverte du mensonge présent dans la réponse parentale à sa question sur l'origine. À notre avis, la découverte de ce mensonge conduit l'enfant à une deuxième découverte fondamentale pour sa structuration : la possibilité de pouvoir lui-même mentir, c'est-à-dire de pouvoir cacher à l'Autre et aux autres une partie de ses pensées [...] énoncer un mensonge c'est énoncer une pensée dont on sait qu'elle est la négation d'une autre pensée qu'on garde secrète » (1986/1976, *op. cit.*, p. 311). « À la certitude qui était l'apanage des constructions de l'originaire et du primaire se substitue dans le registre du Je l'impossibilité d'esquiver l'épreuve du doute » (*ibid.*, p. 312)

La pensée, sous forme de création de pensées qu'il est seul à connaître, est la première production et le premier pouvoir de l'enfant. Assembler des idées selon une logique préétablie n'est pas « penser » au sens où nous l'entendons ici. Bien avant de « recouvrer son acte-pouvoir » comme dirait Gérard Mendel (1999), c'est-à-dire de prendre conscience de son pouvoir, même limité, sur le monde, l'enfant perçoit ses pensées comme lui appartenant en propre : « à la dure *ananké*³ qui impose au Je d'accepter la loi du discours qui permet à un système culturel et à un système de parenté de faire sens, qui lui révèle que le monde n'est modifiable qu'à très longue échéance et fort partiellement [...] le Je doit pouvoir opposer, comme en son temps au pouvoir maternel, l'inaliénabilité de son droit de jouissance sur certaines de ses pensées, son droit à penser *secrètement* et à en éprouver du plaisir » (Aulagnier, 1986/1976, *op. cit.*, p. 315), plaisir « qui n'a d'autre raison que le pur plaisir de *créer* cette pensée » (*ibid.*, p. 306). C'est-à-dire que le premier but de la pensée est de se reconnaître comme un soi-pensant. « Je pense donc je suis », non pas comme pur cerveau n'existant que par la qualité intellectuelle

3. Grec ancien *ajnavgch* : la nécessité (source : encyclopédie Wikipédia).

de ce qu'il produit, mais comme preuve d'une pensée autonome, ne se résumant pas à celles qui l'ont précédée.

Or, « dans la relation mère-enfant, c'est dans le registre du penser que va se livrer une lutte décisive concernant l'acceptation ou le refus de la part de la mère de reconnaître la différence, la singularité, l'autonomie de ce nouvel être qui a fait partie de son propre corps, qui a effectivement dépendu d'elle pour sa survie » (*ibid.* p. 313).

Nous retrouvons ici toutes les questions autour de l'intimité et de ce que signifie « se faire une place » : une place nous est donnée, historiquement et familialement, mais ce que nous en faisons et ce que nous y créons n'appartient qu'à nous-mêmes, et viendra modifier ou réorienter cette place originelle.

Or, nous avons vu que, pour P. Aulagnier (1975, *op. cit.*) la pensée est d'abord mise en sens des éprouvés et de ce que l'autre en reçoit. On pense d'abord avec le corps, avec celui de la mère, et avec la façon dont ces deux corps s'engramment dans les pictogrammes originaires et « il ne peut exister une image unifiée du corps [...] que si ces quatre attributs (unification, séparation, autonomie, différence) sont reconnus partie intégrante de l'instance psychique qui forge ce que nous appellerons le “*corps pensé*” » (Aulagnier, 1986/1976, *op. cit.*, p. 313). Ensuite vient le langage, qui reste « seul, une fois abandonnée l'illusion de la fusion des espaces corporels, à pouvoir lui assurer que séparation ne veut pas dire isolement et qu'au moins dans le registre de la voix et de l'écoute, une alliance est possible, une réunion peut se faire » (*ibid.*, p. 312). Ne peut-on alors considérer le dualisme corps/pensée sur lequel se fonde la rationalité occidentale comme un mode de défense face à l'insupportable persistance de cette présence maternelle en nous ? Auquel cas, nous pourrions regarder les différentes structures linguistiques aussi comme des modalités différentes de mise en place de ce mode de défense.

Car P. Aulagnier souligne un risque bien connu des éducateurs/rices, et notamment des adeptes des pédagogies dites « innovantes », « quand le texte libre devient obligatoire et si possible sur l'automne » comme le soulignait avec humour Bernard Charlot en 1976 (p. 194) pour montrer à quel point les pédagogies non-directives peuvent être dévoyées. Une analyse psychanalytique fine de cette illusion a été faite à plusieurs reprises par des auteur-e-s comme Marie-Claude Baietto (1982) ou Florence Giust-Desprairies (1989) à partir d'un risque fondamental dont P. Aulagnier pose parfaitement la perversion : « mais encore faut-il que les dés ne soient pas pipés : cette offre de liberté ne doit pas venir prouver à la mère et suggérer sournoisement à l'enfant qu'il n'y a aucun risque à la donner » (Aulagnier, 1986/1976, *op. cit.*, p. 314). Tâche impossible pour l'éducateur/trice, et c'est bien pourquoi « c'est le propre du Je de ne pouvoir jamais simplement attendre qu'on le fasse être mais d'avoir à devenir dans une situation dans laquelle le conflit n'est jamais totalement exclu » (*ibid.*)

Se pose alors la question du prolongement relationnel et culturel de ce « droit au secret » qui ne devient repli autistique que si le psychisme persiste et refuse d'investir ses productions dans un espace de communication et de

socialisation. Il me semble donc que l'espace des pensées secrètes, dont on peut considérer qu'il se prolonge par la capacité d'être « seul en présence de l'autre » chère à Winnicott, est un espace d'autonomie où le sujet peut tester une toute-puissance certes illusoire mais qui, lorsque les processus transitionnels s'avèrent opérants, préfigure le « vouloir de création » (Mendel, 1999). La question clé sera alors celle de la circulation entre les pensées secrètes et les pensées produites en direction de l'extérieur : y aura-t-il clivage ou porosité ? Ces interrogations, qui ne sont pas sans évoquer le *Moi-peau* de Didier Anzieu (1985) vont nous guider pour relier droit au secret et langue étrangère.

VI. LA LANGUE ÉTRANGÈRE COMME OUTIL DE PRÉSERVATION DU SECRET

Je fais en effet l'hypothèse que, lorsque l'enfant a grandi auprès d'adultes invasifs, la langue étrangère, notamment si elle n'est pas parlée par ces adultes, peut être investie comme un espace hors d'atteinte du risque d'effraction : l'inscription dans un autre espace culturel que celui de l'adulte dont il faut se protéger peut alors devenir une possibilité de déploiement de la pensée, à condition que cet espace puisse être perçu comme tel. Tout nouveau savoir est séparation, puisqu'il s'agit d'une conquête sur le droit à penser par soi-même, mais la langue étrangère signe cette séparation de manière plus radicale. Parler une langue étrangère c'est inclure l'adresse à un autre qui soit autre que l'Autre fantasmatique et dangereux.

Les travaux de Sophie de Mijolla (2006, *op. cit.*) nous aident par ailleurs à comprendre le rôle de la langue étrangère comme moyen de retournement de la fureur de l'enfant qui ne comprend pas ses parents. Se confronter à une langue qu'on ne comprend pas, c'est en effet se ramener à une période très précoce où la langue qui deviendra la nôtre était avant tout celle des adultes qui nous entouraient et dont nous tentions de déchiffrer les messages tandis qu'ils tentaient de nous imposer un. Mais c'est aussi devenir celui ou celle qui détiendra, à son tour, le « message énigmatique » dont J. Laplanche parle (*op. cit.*).

S. de Mijolla évoque ainsi « en quoi la formation de ce que je nomme les « mythes magico-sexuels » permet à l'enfant de constituer des réponses aux énigmes qui se posent à lui très tôt lorsqu'il comprend qu'il n'a pas toujours été au monde mais qu'il est né et qu'il lui faudra peut-être mourir un jour [...] Ce que j'entends par « mythe sexuel », ce sont des intuitions ayant valeur de certitude, en dehors de toute démarche théorique. Ces mythes s'expriment non à la manière hypothético-déductive, propre à la théorie, mais de façon quasi oraculaire, avec des mots magico-sexuels mystérieux. Les représentations plus organisées qui pourront en sortir ne rendront jamais qu'imparfaitement ces éclairs de certitude [...] Ce que les mythes magico-sexuels recèlent de magique, au-delà du mythique, tient essentiellement aux mots qui l'expriment [...] Car ces mots mystérieux par lesquels il prétend détenir le secret des énigmes ne sont rien d'autre qu'un retour à l'envoyeur, à l'adulte

qui non seulement lui donne à voir et à deviner tant de mystères, mais en plus passe son temps à utiliser devant lui et *entre adultes* des mots incompréhensibles, avec des sonorités bizarres » (de Mijolla, 2006, *op. cit.*, p. 182-183).

« Secrets libidinaux » dirait Paul-Claude Racamier (1992), plaisirs minuscules, jouissances solitaires de sons et de sens inventés pour soi, afin de se situer au moins dans son monde interne, et qui ne sont pas sans rappeler les langages codés et les modes d'écriture électronique des adolescents, illisibles par les adultes. Je propose de regrouper ces mots évocateurs que l'enfant s'invente et qui n'appartiennent qu'à lui sous le terme d'« antinovlangue », en référence au terme employé par Georges Orwell dans son terrible roman d'anticipation : « le vocabulaire du novlangue était construit de telle sorte qu'il pouvait fournir une expression exacte et souvent très nuancée aux idées qu'un membre du Parti pouvait à juste titre désirer communiquer. Mais il excluait toutes les autres idées et même la possibilité d'y arriver par des méthodes indirectes » (Orwell, 1972/1949, p. 422). C'est-à-dire qu'aucune pensée secrète ne peut y être produite puisque les mots adéquats n'existent pas, si bien qu'aucune pensée personnelle ne peut être exprimée dans le monde social, qui ne peut ainsi pas en être modifié.

Car la question est bien de savoir à qui pourront, au final être adressées nos pensées secrètes et ce que nous pourrions en faire et c'est ce qui, à mon avis, constitue le fondement de ce que j'appelle la « fiction de soi ». Comment, à partir de ce qui m'est dit de moi, puis-je construire une histoire à peu près satisfaisante de ce que je suis et faire opérer, afin de la rendre « soutenable » cette fiction dans le monde social ? En corollaire, puisqu'aujourd'hui nous sommes face à cette terrible liberté de pouvoir en partie choisir nos attaches et nos appartenances, dans quel monde social (que la langue peut évidemment symboliser) vais-je la faire opérer ? Lorsque S. de Mijolla dit que « l'enfant marque sa liberté de penser les choses à sa manière, c'est-à-dire celle qui correspond le mieux à ses exigences narcissiques et à ses expériences libidinales personnelles » (de Mijolla, 2006, *op. cit.*, p. 147), il me semble que l'on peut considérer qu'elle pose la question des liens du libidinal et du social, et de l'insertion de notre singularité libidinale dans le monde social.

Ceci nous montre comment le questionnement sur les origines, dont on sait qu'il est à la source du désir de savoir (Freud, 1962/1905) et du *plaisir de pensée* (de Mijolla, 1992, *op. cit.*) n'est pas seulement questionnement sur la reproduction au sens biologique du terme, mais bien questionnement sur le sens à donner à sa vie, sens qui passe par une inscription raisonnable dans l'histoire. Donnée jadis par l'appartenance à une lignée, une communauté, un lieu, cette inscription, dans la mesure où elle se disjoint aujourd'hui de plus en plus de la réalité géographique et physique, passe probablement toujours davantage par le savoir. Je fais alors l'hypothèse que les mythes magico-sexuels que se construit l'enfant à partir des « messages énigmatiques de l'adulte » sont à la base de son modèle de compréhension du monde et de la façon dont, ensuite, il construira les savoirs qui lui permettront de tenir sa place dans le monde. Sur le plan de la pensée scientifique, on peut par exemple considérer que les mythes magico-sexuels seraient à l'origine de ce que

Gérard Holton (1981) appelle les « thémata », ces éléments de structuration singuliers à chaque chercheur/se et dont il pense qu'ils sont princes dans toute découverte. Mais cette construction de ce qui nous fonde nécessite une intimité avec soi-même qu'il est de plus en plus difficile, à l'heure d'internet et des téléphones portables, de parvenir à trouver. Ceci nous laisse, peut-être plus qu'avant, en prise directe avec nos fantasmes, qui trouvent de moins en moins d'espaces pour s'élaborer. Les développements qui suivent nous montreront, sur quelques exemples, comment la confrontation aux langues étrangères peut ainsi aider ou non le sujet à se débrouiller avec lui-même.

VII. LA CONSTRUCTION DU RAPPORT AUX LANGUES ÉTRANGÈRES DANS LA FAMILLE

Une recherche collective effectuée au sein de notre équipe (voir Beillerot/Blanchard-Laville/Mosconi, 1996) a été menée auprès de familles dont l'un des enfants au moins était au collège et dont plusieurs membres étaient interrogés à partir de la consigne suivante : « Peux-tu (pouvez-vous) me dire tout ce que tu penses (vous pensez), ce qui te (vous) vient à l'esprit sur le fait d'apprendre ou de ne pas apprendre d'autres langues que le français ? ». Elle montre comment l'enfant fait ses choix conscients et inconscients en fonction des histoires familiales et de ses modes de lien aux adultes. Eugénie, par exemple, se sent très persécutée par sa mère, qui l'oblige régulièrement à lire, faire du français et corriger son orthographe, ce qui entraîne de nombreux conflits. On peut interpréter cette obsessionnalité de la mère à partir d'un interdit de lecture subi dans l'enfance, qui placerait pour elle la langue sous le signe de la culpabilité et de l'interdit de plaisir. Quand Eugénie découvre l'allemand, langue pourtant réputée difficile et qui l'effraie, le rapport au savoir plus fluide de l'enseignante d'allemand, qui n'hésite pas à faire part de ses propres difficultés comme de données ordinaires de l'apprentissage et considère que la grammaire « ce n'est pas l'essentiel » la séduit tout à fait et lui ouvre ainsi la possibilité d'un espace où une autre utilisation de la langue est possible et où l'apprentissage devient, soudain, beaucoup plus simple. Mais, dans le même temps, Eugénie fait le choix, en 4^e, d'apprendre le latin, langue grammaticale s'il en est, choix que l'on peut interpréter comme un compromis entre retour aux origines, au désir de sa mère et création personnelle, comme si Eugénie attendait en effet du latin une norme qui viendrait de plus loin que l'injonction de sa mère. Elle qui sait qu'on la considère comme une mauvaise élève en français manifeste ainsi son originalité créatrice là où on l'attend le moins, sur les mots et la grammaire. Elle veut bien répondre aux désirs et aux injonctions des autres, mais à sa façon, en se les réappropriant.

Pour Magali, au contraire, une trop forte adhésion à la fantasmagorie de ses parents va apparaître comme un obstacle à l'apprentissage. Prise entre le souhait de son père de lui voir apprendre l'anglais et l'allemand et celui de sa mère qui n'aime pas les « langues du Nord » et évoque son amour des « langues latines, qu'elle associe à la langue d'oc que parlaient ses grands-parents maternels, Magali, surnommée « mademoiselle quand même par J. Beillerot

déclare par exemple : « je l'aime quand même l'espagnol », expression on peut plus significative de l'ambivalence dans laquelle elle se débat. De plus, si son père la pousse vers l'anglais, c'est que lui-même y est très peu assuré, ce qui le handicape dans son travail. Son lapsus, en fin d'entretien, dit magnifiquement que la loi de l'inconscient dépasse de loin la bonne volonté. Revenant sur l'importance que revêtent pour lui les voyages linguistiques et les « sacrifices » financiers qu'il consent sur ce point pour ses filles, il dit : « On essaie, je crois, de donner à nos enfants peut-être ce que l'on n'a pas. Enfin je crois que ce handicap de langue... bon... On cherche absolument à le communiquer à nos enfants. »... Car comment se reconnaître père d'une fille avec qui l'on ne partagerait pas ses « handicaps » ?

Nous voyons donc que chacun-e aménagera ses compromis personnels en fonction de ce qui lui est renvoyé de l'extérieur : comment changer tout en restant soi, comment recevoir sans fusionner avec l'autre, comment grandir sans être abandonné ? Le lien, notamment, aux fantasmes parentaux, placés sous le signe de l'adhésion, du rejet, de l'ambivalence, etc. marquera alors de façon particulièrement tenace le rapport au savoir et aux langues de chaque jeune

VIII. LE PLURILINGUISME DANS LA PRODUCTION DE SAVOIRS

Pour terminer cet article, je voudrais développer une réflexion amorcée il y a déjà quelque temps sur la confrontation entre chercheur/ses abordant un matériel identique (en l'occurrence des enregistrements vidéoscopés de cours de mathématiques) avec des approches disciplinaires, et donc des « langues » différentes (voir Hatchuel 1999). J'y évoquais, en m'appuyant sur les travaux de J.-R. Ladmira (1998), la notion de polyglotie d'émission ou de réception, c'est-à-dire la différence entre comprendre la langue de l'autre et la parler. À mes yeux, en effet, la multiréférentialité ne peut être que réceptive : on peut comprendre plusieurs langues, mais il devient beaucoup plus difficile de les parler, et en tout cas pas en même temps. On peut donc considérer que le groupe de chercheur/ses qui travaille collectivement est co-disciplinaire, tandis que chacun/e de nous est multiréférentiel, c'est-à-dire qu'il/elle comprend plusieurs langues, mais ne les parle pas. Chacun/e peut apprécier la polyphonie mais il faut bien tout le groupe pour construire cette polyphonie

Les notes prises au cours ou à l'issue de différentes réunions de travail m'ont ainsi conduite à montrer les rituels de travail, conscients ou non, qui nous ont aidés à réguler les risques d'empiétement, tandis que Claudine Blanchard-Laville montrait que la confrontation des langues, qui équivaut à celle des narcissismes, demande pour pouvoir être assumée sereinement, un travail d'élaboration collective que nous avons mis en place systématiquement à la fin de chaque séance (Blanchard-Laville/Hatchuel 2003).

Mes expériences d'enseignement et d'accompagnement de travaux dans des langues étrangères (en l'occurrence l'espagnol, que je parle, et le portugais, que je comprends mais ne parle pas) m'ont alors permis de mieux cer-

ner ces questions⁴. D'une part, l'expérience d'un cours en espagnol à l'université de Buenos Aires, où je pouvais échanger avec les étudiant-e-s mais « décrochais » dès que le débat entre eux s'anima m'a permis de toucher du doigt de façon extrêmement claire la nécessité d'accepter que ce que je transmettais allait forcément m'échapper, mais que cela ne m'empêchait pas, tôt ou tard, de retrouver un fil qui permettrait de réinsérer ma pensée et celle des auteur/es que je voulais aborder dans celle du groupe. Espaces d'intimité croisés, où chacun-e peut, tour à tour, partir dans ses « pensées secrètes » ou réintégrer le groupe tandis que le travail collectif, lui, se poursuit, sans que personne n'en saisisse la totalité.

D'autre part, en essayant de mettre en place au Brésil un groupe d'élaboration de l'implication des étudiant-e-s par rapport à leur objet de recherche tel que nous le concevons chez nous, nous avons dans un premier temps travaillé avec une traductrice, qui était par ailleurs la directrice de recherche des étudiant-e-s. Le groupe, en tant que groupe d'élaboration, n'étant pas encore fondé, il ne pouvait jouer le rôle de réception et de contenance de la parole qui est la visée de l'élaboration collective. Comme c'est le cas chez nous, la parole doit donc être, dans un premier temps, adressée à l'animatrice mais celle-ci se confondait, dans ce cas précis, avec la traductrice et directrice de recherche, si bien que plus personne ne savait à qui était adressée la parole qui circulait, rendant le travail impossible. J'ai alors adopté ce qui est devenu mon mode de travail habituel au Brésil : écouter en portugais et répondre en espagnol. Il faut noter que, confrontée à une expérience similaire en Espagne, Claudine Blanchard-Laville parvient, elle, à mettre en place une dynamique transférentielle satisfaisante tout en passant par un traducteur. Nous voyons donc que les règles ne sont pas absolues, et que tout dépend de la façon dont chacun-e investit chaque espace : il est probable que pour moi, le passage d'une langue à l'autre, parce que je l'ai justement investi, on l'aura compris, comme garant de la séparation psychique, fonctionne sur un mode proche du clivage qui m'empêche d'approcher de manière satisfaisante les psychismes des personnes du groupe.

De la même façon, la circulation des langues autour de l'accompagnement du doctorat que Margaret Diniz a soutenu sous la direction d'Eloisa Helena Santos et pour laquelle j'étais jurée, m'a semblé emblématique des enjeux identificatoires et transférentiels qui pouvaient circuler dans de telles occasions. Comment une doctorante qui utilise les travaux d'une équipe étrangère parvient-elle à trouver son autonomie de pensée, qu'attend-elle de sa directrice de thèse et de la représentante de ladite équipe étrangère, comment les enjeux de concurrence peuvent-ils se réguler ? Ce détour par l'ailleurs m'a également permis de mieux cerner ce que René Kaës et Didier Anzieu (voir par exemple Anzieu 1993) appelaient le « pacte dénégatif fondateur » d'un

4. Je tiens ici à remercier mes collègues José-Luis Atienza, de l'université d'Oviedo (Espagne), Eloisa Helena Santos de l'UNA (Belo Horizonte, Brésil) et Marta Souto de l'université de Buenos Aires (Argentine) qui ont rendu ces expériences possibles.

groupe (ici l'équipe « savoirs et rapport au savoir ») et que j'interprète comme l'alliance qui se noue entre individus à partir du moment où chacun et chacune acquiert la certitude que le groupe ne l'entraînera pas vers des rivages impossibles à affronter. En l'occurrence pour nous, ces rivages s'expriment en termes de savoirs. Nous savons en effet depuis Georges Deveureux, et le travail codisciplinaire nous l'a encore prouvé, que nos choix épistémologiques dépendent aussi très fortement de ce que nous ne voulons pas savoir. C'est ainsi que le travail de Margaret Diniz, à qui sa position d'extériorité permet une liberté d'utilisation de nos travaux que nous n'avons pas (elle ne fait pas partie du groupe et ne risque donc pas d'entraîner autrui hors de ce pacte dénégatif fondateur), autour du rapport au savoir des femmes enseignantes m'a fait prendre conscience de certains de nos « points aveugles », notamment autour des liens entre savoir et sexualité.

CONCLUSION

Au terme de cet article nous voyons donc que la « langue », c'est peut-être aussi et avant tout non pas ce qu'elle permet de dire mais ce qu'elle empêche de dire, et permet donc d'éviter, objets de nos refoulements premiers et inquiétants. Ce qu'il faudra de temps, de travail et d'allers-retours pour pouvoir s'approcher de l'interdit, ce que le sujet en tirera de libération et d'auto-nomisation, dépendra de chaque histoire personnelle. Mais, dans tous les cas, la confrontation à une autre langue place le sujet au cœur de la nécessaire et incessante construction de soi.

Françoise HATCHUEL
Université de Paris X-Nanterre

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANZIEU, D. 1985. *Le Moi-peau*. Paris : Dunod (rééd. 1995 et 1996).
— . 1993. *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*. Paris : Dunod.
ATIENZA, J.L. 2006. « Le défaut de traduction », *ÉLA*, 141, janvier-mars, p. 9-22.
AULAGNIER, P. 1975. voir Castoriadis-Aulagnier
— . 1986. « Le droit au secret : condition pour pouvoir penser », in *Un interprète en quête de sens*. Paris : Ramsay, p. 299-324 (texte initialement paru dans la *NRP*, 14, 1976).
BAÏETTO, M.C. 1982. *Le désir d'enseigner*. Paris : ESF.
BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C., MOSCONI, N. 1996. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, et notamment les textes de J. Beillerot, « Désir, désir de savoir, désir d'apprendre », p. 51-74, et de N. Mosconi, « La famille B. : L'apprentissage des langues, c'est pas si simple », p. 243-266.
BLANCHARD-LAVILLE, C. 2001. *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
BLANCHARD-LAVILLE, C., HATCHUEL, F. 2003. — « De la codisciplinarité », in Blanchard-Laville, C. (dir), *Une séance de cours ordinaire. Tiens, Mélanie, passe au tableau*. Paris : L'Harmattan, p. 219-224

- BOTELLA, S. 2002. « Une approche psychanalytique de la langue maternelle » in Botella César (dir.). - *Penser les limites. Écrits en l'honneur d'André Green*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, p. 79-86.
- CALLON, M. 1986. « Éléments pour une sociologie de la traduction – La domestication des coquilles St-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de St-Brieuc », *L'année sociologique*, 36, p. 174;
- CARLIN, V. 2005. « Analyse de l'entretien de Mouloud » in Hatchuel Françoise, dir. *Le rapport au savoir de jeunes en difficultés*, rapport final à l'ASEAY (association pour la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence des Yvelines), Tome 2 : *Analyses longitudinales des entretiens*, dact., p. 24-34.
- CASTORIADIS-AULAGNIER, P. 1975. *La violence de l'interprétation : du pictogramme à l'énoncé*. Paris : PUF (Le Fil Rouge).
- CHARLOT, B. 1976. *La mystification pédagogique*. Paris : Payot
- COPPEL, M. 1991. « L'éducateur, le psychanalyste et les mauvaises pensées », in *La politesse, vertu des apparences*, Paris : Autrement (série "morales", n° 2), p. 164-170.
- CORCUFF, Ph. 1995. *Les nouvelles sociologies*. Paris : Nathan
- FERENCZI, S. 2004. *Confusion des langues entre les adultes et l'enfant*. Paris : Petite bibliothèque Payot. Conférence prononcée au congrès international de psychanalyse de Wiesbaden de 1932, 1^{re} éd. Payot 1974.
- FREUD, S. 1896. Lettre à Fliess du 06-12-1896.
- 1897. Lettre à Fliess du 21-09-1897.
- 1962. *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Paris : Gallimard (1^{re} éd. all 1905).
- 1933. « L'inquiétante étrangeté » in *Essais de psychanalyse appliquée*. Paris : Gallimard, p. 163-211 (1^{re} éd. all. 1919).
- GIUST-DESPRAIRES, F. 1989.- *L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*. Paris : A. Colin
- GREEN, A. 1980. « La mère morte » in *Narcissime de vie, narcissisme de mort*. Paris : Éditions de Minuit, p. 222-254.
- HATCHUEL, F. 1999. « Regard anthropologique sur la notion de co-disciplinarité », dans Blanchard-Laville, C. (dir.). *Approches co-disciplinaires des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages différentiels des élèves*. Rapport au CNCRE (comité national de coordination de la recherche en éducation), p. 152-179
- 2005a. *Savoir, apprendre, transmettre*. Paris : La Découverte.
- 2005b. « Le groupe de parole d'apprenants et d'apprenantes : un espace de co-formation ? », *Connexions*, 82 (dossier « groupes de parole et crise institutionnelle »), p. 149-163.
- 2005c. « Analyse des entretiens de Mathieu et Stéphane », dans Hatchuel Françoise (dir.), *Le rapport au savoir de jeunes en difficultés*, rapport final à l'ASEAY (association pour la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence des Yvelines), Tome 2 : *Analyses longitudinales des entretiens*, dact., p. 134-161.
- HOLTON, G. 1981. « Les thèmes dans la pensée scientifique », dans *L'imagination scientifique*. Paris : Gallimard (éd. originale 1973).
- HUSTON, N. 2006. *Lignes de faille*. Arles : Actes Sud.
- LADJALI, C., STEINER, G. 2003. *Éloge de la transmission*. Paris : Albin Michel.
- LADMIRAL, J.-R. 1998. « La communication interculturelle, une affaire franco-allemande », dans Dibié, P., Wulf Ch. *Ethnosociologie des échanges interculturels*. Paris : Anthropos.
- LAPLANCHE, J. 2002. « À partir de la situation anthropologique fondamentale », dans Botella César (dir.), *Penser les limites. Écrits en l'honneur d'André Green*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, p. 280-287.

- . 1987. *Nouveaux fondements pour la psychanalyse*. Paris : PUF.
- MAUSS, M. 1969. « Gift, Gift », dans *Cohésion sociales et divisions de la sociologie (Œuvres, Tome 3)*. Paris : éditions de Minuit.
- MENDEL, G. 1999. *Le vouloir de création*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube
- . 1996. *De Faust à Ubu : l'invention de l'individu*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube (Aube poche)
- . 2004. *Construire le sens de sa vie. Pour une anthropologie des valeurs*. Paris : La Découverte
- MIJOLLA-MELLOR, S. de. 1992. *Le plaisir de pensée*. Paris : PUF (Bibliothèque de psychanalyse).
- . 2006. *L'enfant lecteur*. Paris : Bayard.
- ORWELL, G. 1972. *1984*. Paris : Gallimard (Folio). 1^{re} édition anglaise 1949.
- PAZ, OCTAVIO. 1971. « Traduction : littérature et littéralité », *Nouvelle Revue Française*, 224, p. 26-28.
- PROUST, M. 1971. *Contre Sainte-Beuve*. Paris : Gallimard (Pléiade).
- RACAMIER, P.-C. 1992. *L'inceste et l'incestuel*. Paris : Éditions du Collège.
- ROUDINESCO, E., PLON, M. 2002. *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Fayard.
- TROISIER, H. 1998. *Piera Aulagnier*. Paris : PUF (coll. « Psychanalystes d'aujourd'hui »).
- WULF, CH. 1999. *Anthropologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan (Savoirs et formation).
- . 2002. *Traité d'anthropologie historique*. Paris : L'Harmattan (Savoirs et formation).