



HAL
open science

Une autre langue : un espace pour penser ?

Françoise Hatchuel

► **To cite this version:**

Françoise Hatchuel. Une autre langue : un espace pour penser ?. L'Autre, 2010, Cliniques de l'Asie, 11 (1). hal-01657063

HAL Id: hal-01657063

<https://hal.science/hal-01657063>

Submitted on 6 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 : un espace pour penser ? »

Françoise Hatchuel

Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Centre de Recherches en Education et Formation

Equipe « Clinique du rapport au savoir »

200 av de la République 92001 Nanterre Cedex

hatch@u-paris10.fr

36 rue de l'Eglise 14 520 Port en Bessin

02 31 22 17 39

30102 car.

« Une autre langue : un espace pour penser ? »

Résumé: Le présent article explore, à travers l'élaboration de l'auteur sur son histoire personnelle et sur plusieurs autres exemples cliniques, différentes facettes du rapport aux langues étrangères, entendues comme possibilité pour le sujet de (re)découvrir un espace de pensée qui lui soit propre et comme prise de conscience de la multivocité du sens de toute nomination.

Mots-clés : langue étrangère, approche clinique d'orientation psychanalytique, relations adulte/enfant, droit au secret

Abstract : This article presents some clinical examples, including the personal elaboration of the author about her own story, to study different aspects of the relation with foreign languages, which are considered as a possibility, for the subject, to discover his own thought space and to become aware of the various meanings include in each nomination.

Keywords : foreign language, Clinical research with psychoanalytical orientation, relationships between adults and children, right to have secrets

Resumen: in este articulo, la autora presenta una elaboración de su propia historia y otros ejemplos clínicos para explorar varios aspectos de la relación con las lenguas extranjeras. Esta relación esta considerada tal como la posibilidad,

para el sujeto, de (volver a) descubrir un espacio de pensamiento propio y de tomar consciencia de los sentidos múltiples de cada nominación.

Palabras claves : Lengua extranjera, enfoque clínico con orientación psicoanalítica, relación adultos/niños, derecho al secreto

« Une autre langue : un espace pour penser ? »

Article

Introduction

Cet article s'appuie sur des travaux de recherche clinique à orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (voir Revault d'Allones 1983 pour la démarche clinique en sciences humaines et Blanchard-Laville et al. 2005 pour son utilisation dans le champ spécifique des sciences de l'éducation). D'un point de vue méthodologique, cela signifie que nous travaillons avant tout à partir d'une élaboration de nos propres mouvements contre-transférentiels vis-à-vis de l'objet de recherche (ici le rapport aux langues étrangères), dans la continuité de la démarche qu'a initiée Georges Devereux (1967/1980). Nous cherchons à ouvrir des possibles, en témoignant d'un certain chemin élaboratif qui puisse aider autrui à construire le sien, plutôt qu'à construire des certitudes. D'un point de vue épistémologique, le fait de nous situer en sciences de l'éducation signifie que nous considérons les cas non pas pour eux-mêmes, dans une perspective psychologique ou thérapeutique, mais comme points d'appui pour un repérage de ce que les différentes situations éducatives sont susceptibles de révéler ou de potentialiser chez les sujets. Pour ce qui concerne plus particulièrement notre équipe nanterroise, enfin, notre centration, depuis plus de 20 ans, sur la notion

de rapport au savoir (voir Hatchuel 2007) nous incite à considérer le rôle que le savoir peut jouer pour le psychisme en tant qu'objet d'investissement.

Dans cette perspective, je commencerai par évoquer mon propre rapport aux langues étrangères, et notamment à l'espagnol, en le mettant en lien à ce qu'il me permet de comprendre des passages et du rapport à l'altérité. Je montrerai ensuite, en étayant mon propos par plusieurs vignettes cliniques, comment la langue étrangère, notamment celle que ne pratiquent pas les parents, peut constituer un espace « secret », à l'abri de l'intrusion fantasmatique d'autrui et, en tant que tel, propice au développement d'une capacité de penser autonome¹.

Elaboration autour de mon histoire familiale

Mon histoire avec l'espagnol commence avec la venue chez mes parents, alors que j'avais un an, d'une femme d'une cinquantaine d'années, que j'appellerai Pilar, arrivée directement d'un village très pauvre du Sud de l'Espagne pour vivre chez nous et seconder ma mère dans les tâches domestiques. Son mari ayant perdu l'emploi de mineur qui lui permettait de subvenir aux besoins de la famille, c'était elle qui s'exilait, lui laissant le soin d'enfants guère plus âgés que nous. Elle les retrouvait l'été, un an sur deux, au terme d'un interminable voyage en train. Privée de ses liens familiaux et sociaux habituels, elle passait ses journées avec

¹ L'article s'appuie sur une communication effectuée lors du colloque « l'enfant, le bébé l'adolescent et les langues » qui s'est tenu à Bobigny les 12 et 13 décembre 2008 (voir n° 26 de la revue *l'Autre*).

moi, seule enfant encore non scolarisée de la famille, et nous avons sans doute été pendant deux ans (entre son arrivée et ma scolarisation) la principale interlocutrice l'une de l'autre, si bien que je pense avoir bénéficié d'un niveau d'interaction verbal inhabituel pour une enfant aussi jeune. Je n'ai évidemment que peu de souvenirs de cette période, mais il me reste une sensation diffuse de parole ininterrompue, alimentée autant par le plaisir du lien que par ma curiosité teintée d'inquiétude à propos de cette femme qui s'occupait de moi alors qu'elle avait des enfants ailleurs. Je pense que ces inquiétudes sont venues surtout ensuite, lors de son départ, qui a signifié pour moi une rupture avec elle et avec sa langue, langue qui a sans doute été dans un premier temps ma « langue maternelle », même si ce n'était pas celle de ma mère : celle-ci rapporte par exemple, sur un ton d'humour non dénué d'inquiétude, qu'en m'entendant un jour parler dans mon sommeil, elle a pris conscience que je rêvais en espagnol.

La scolarisation m'a ensuite « ramenée » au français, et je naviguais assez aisément, pour autant que je m'en souviens, entre les deux langues. L'été de mes six ans, Pilar n'a pas retrouvé le courage de quitter de nouveau sa famille. Je ne sais pas comment la nouvelle m'a été annoncée, mais je sais qu'il m'était clairement signifié qu'il n'était pas prévu que j'en sois triste. Je pouvais à l'extrême limite m'attacher à la langue de l'autre pourvu que celle-ci soit comme désincarnée de la personne qui me l'avait transmise. Ce que je qualifie d'« empêchement », et que je ressens comme plus proche du déni que de

l'interdiction formelle a alors pris la forme subtil d'une référence à l'utilité : au moment de choisir une langue étrangère au collège, il m'a été souligné que l'espagnol me serait « inutile » puisque je le parlais déjà, et qu'il valait mieux apprendre une autre langue. Je n'ai pas contesté cette logique d'efficacité, sans pouvoir souligner que mon désir, lui, ne s'y réduisait peut-être pas.

L'élaboration effectuée bien des années plus tard me fait penser qu'il s'est agi là d'une transmission inconsciente du rapport à la perte. C'est pourquoi je considère que mon histoire avec l'espagnol commence avant ma naissance, lorsque mes parents, Juifs d'Algérie, ont dû quitter ce qui avait toujours été leur pays, pour être « rapatriés » vers une « patrie » absolument inconnue où rien (lumière, mode d'être et de parler, conditions climatiques) n'était familier (voir Stora 2006). Je ressens que les circonstances et difficultés matérielles, mais sans doute aussi la discordance entre le discours symbolique qui les déclaraient « Français » donc « non-Algériens » alors que toute leur expérience sensorielle et la mémoire intergénérationnelle proclamaient le contraire, ont fait que cette perte n'a pu être élaborée, et qu'elle s'est retrouvée comme enkystée autour de la représentation d'une Algérie mythique tentant vainement de se reconstruire dans un appartement lyonnais. Il me semble aussi que la construction de cet « ersatz d'Algérie » figeait d'autant plus l'imaginaire à la répétition du supposé même que ce « même » n'existait plus et n'avait peut-être bien jamais existé

ailleurs, justement, que dans l'imaginaire². Tout se passe comme si l'irruption de l'extérieur (la langue étrangère), encouragée tant qu'elle permettait de contribuer à cette reconstruction³ devait cependant rester dans les strictes limites de ce qui ne perturberait pas ce fragile édifice. Il me semble notamment qu'un des enjeux fondamentaux consistait à soutenir une mythique abolition de la distance. Si l'Algérie était en France, et le monde raisonnablement reconstruit, alors Pilar n'était pas triste d'être loin des siens et son départ ne changeait rien pour moi. CQFD.

Langue et compréhension

J'emploie l'acronyme à dessein car, dans cet ensemble de constructions défensives, le rôle des mathématiques, fortement investies par ma mère qui les avaient enseignées quelque temps, a aussi joué. Je suis moi-même agrégée de mathématiques et je crois qu'une part importante de ma réflexion ultérieure sur

² La position des Juifs d'Algérie est en effet tout à fait particulière puisque le décret Crémieux de 1870, en leur accordant la citoyenneté française, les a brusquement fait passer d'un statut de « protégés » par la puissance locale (les *dimmis* en terre musulmane) à celui de citoyens et d'une puissance coloniale, alors même qu'ils étaient « originellement » parmi les plus anciens habitants de l'Algérie. Sur cette position tout à fait intenable, renforcée par l'incertitude engendrée par les lois de Vichy, voir Stora 2006 (op. cit.).

³ Le fait de préférer des femmes méditerranéennes aux Françaises pour « s'occuper des enfants » faisait par exemple partie du mythe.

le rapport au savoir a consisté à comprendre, au-delà de l'interprétation lacanienne de l'éviction du sujet, à mon sens un peu rapide, ce qui se jouait psychiquement dans le monde tour à tour rassurant et obscur des mathématiques. Jacques Nimier (1988 et 2006) montre ainsi différents registres d'investissement possible des mathématiques, sous le signe de différentes instances psychiques (Idéal du Moi ou Surmoi par exemple). J'ai pour ma part (Hatchuel 2000) montré comment une pratique « différente » des mathématiques, centrée sur une démarche de recherche, pouvait, là aussi, être investie selon diverses modalités par les élèves, la plus soutenante étant celle où une telle pratique jouait le rôle d'espace transitionnel faisant le lien entre le « play » du sujet et le « game » du monde extérieur.

Car ce qui me semble le plus évident dans le savoir mathématique, est qu'il s'agit d'un code pur, où tout est fait pour dissiper l'ambiguïté, chaque terme renvoyant à une définition précise. Réassurant lorsque l'on maîtrise le code, obscurément angoissant lorsqu'il nous échappe, à l'image de l'enfant devant l'incompréhension que lui procure le monde lorsqu'il échappe à ses désirs. Je crois donc que les mathématiques représentent une langue, la seule sans doute, construite pour tenter de mettre en place un monde où l'on soit sûr de se comprendre, et qu'elle renvoie sans cesse à la fragilité de cette certitude. Les « vrai-e-s » mathématicien-ne-s savent d'ailleurs bien qu'une telle certitude n'est qu'illusion, valable uniquement dans l'espace strictement délimité par les conditions de

validité du théorème. Le mode d'investissement des mathématiques dépendra donc de la façon dont l'enfant aura appris à négocier face à l'incertitude, et notamment de la façon dont aura été accompagné pour lui ce moment fondamental que Sophie de Mijolla appelle « l'écroulement de l'évidence » et qui désigne ce temps où l'enfant prend conscience, à l'occasion d'un deuil, d'une absence, d'une situation de violence, ou de la perception d'autres objets d'investissements pour ses parents (notamment des enfants puinés), de la « non évidence du lien d'amour qui l'attache à ses parents et dans lequel il puise son identité » (Mijolla-Mellor 1999 : 20). C'est-à-dire que là où Freud (1905/1962) situe l'origine du désir de savoir dans la curiosité sexuelle, née de l'inquiétude à propos de la venue d'un éventuel nouvel enfant, Sophie de Mijolla remanie quelque peu cette origine en estimant que la question fondamentale est celle de notre venue au monde. Ne pas comprendre (notamment le discours des adultes) c'est donc ne pas savoir pourquoi on est là, ni ce qui institue notre droit à vivre.

Or, Jean Laplanche (2002) estime que l'*infans*, quand il arrive au monde, est toujours confronté à une langue étrangère, saturée de messages énigmatiques, à laquelle il doit sacrifier ce que Denis Roazen (2007) désigne sous le joli terme de « babil originel ». C'est ce que Jean Laplanche appelle la « situation anthropologique fondamentale », fondamentalement dissymétrique, du point de vue de la structuration de l'inconscient, entre l'enfant et l'adulte. L'enfant doit ainsi faire le deuil d'une compréhension mutuelle immédiate, d'un monde

parfaitement adapté à ses besoins, et adopter, pour comprendre et se faire comprendre, un idiome qui lui préexiste, une langue « sociale » forcément imparfaite à rendre compte de son psychisme et elle-même saturée d'inconscient. Dans le même temps, c'est pourtant cet impossible de la fusion, pour frustrant qu'il soit, qui est aussi le garant d'un espace de pensée propre au sujet comme le montre si magistralement Piera Aulagnier (1976/1986) : l'illusion d'une transparence et d'une compréhension totales rejoint en effet l'illusion de l'emprise sur le psychisme d'autrui. Si le premier mensonge de l'enfant constitue le premier moment où celui-ci se découvre une intimité en tant que sujet séparé (voir Ciccone 2003), ne pas être totalement compris-e est aussi la condition pour pouvoir exister psychiquement. Piera Aulagnier (voir par exemple Aulagnier 1984) montre ainsi comment cet espace protégé sera celui où le Je pourra investir et donc advenir, et comment l'interdit d'une « pensée secrète » peut être à l'origine de la psychose : « le « sujet supposé savoir », le psychotique l'a déjà rencontré d'abord en la personne des parents qui lui ont interdit - et il a accepté l'interdit, sinon il ne serait pas psychotique - de croire qu'une autre pensée que la leur pourrait savoir ce qu'il en est du désir, de la loi, du bien, du mal » (ibid. : 189). Ce qui me conduit (Hatchuel 2009⁴) à distinguer la pensée, comme absolument

⁴ Hatchuel F. *Du rapport au savoir à la fiction de soi. Penser, vivre et faire grandir dans un monde incertain*. Note de soutenance en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger les recherches.

Nanterre : Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2009.

propre au sujet, du savoir, moment où cette pensée va être mise en forme pour se confronter à celle d'autrui. Un des enjeux fondamentaux du rapport au savoir va alors se situer autour de la part de mystère et de subjectivité laissée ou non à l'incompréhensible de l'autre (qui n'est sans doute pas étranger au « réel » lacanien).

Cette problématique peut nous permettre, par exemple, d'affiner un peu le point de vue d'Alain Bentolila⁵. Lorsque celui-ci évoque la petite fille racontant à sa mère une histoire qui lui a plu, dans un langage qu'elle seule peut comprendre, il estime alors que deux solutions s'offrent à l'adulte : adhérer à l'illusion de l'enfant d'un partage possible à partir de son « langage privé », ou lui montrer à quelles conditions l'histoire peut devenir compréhensible. Selon lui, seule la seconde solution ouvre sur l'altérité et l'extérieur. Il me semble qu'il y a là à nuancer dans cette opposition et qu'il ne s'agit pas de choisir entre la langue de l'enfant et la langue sociale mais plutôt d'assumer l'écart entre les deux, ainsi que leur nécessité. Le « discours mystérieux » de l'enfant, s'il ne permet pas de partager le contenu de l'histoire dit par contre quelque chose de son émerveillement qui, lui, peut être reçu en tant que tel, sans pour autant se priver de souligner l'envie que cette réception donne de connaître à son tour l'histoire, et donc de l'entendre à nouveau dans un langage plus propice à cela. Rabattre le

⁵ Conférence plénière au colloque « le bébé, l'enfant, l'adolescent et les langues », partiellement reprise dans « Le goût de l'autre », *L'Autre* 2008 : 26.

partage sur la seule compréhension, c'est dénier au sujet sa part incompressible d'inconnu, et oublier que la compréhension est toujours un processus, jamais un résultat. La langue étrangère peut être le signe de cela, comme lorsque, animant en espagnol un séminaire de doctorat en Argentine, j'ai pu « lâcher prise » et accepter que, si ma compréhension de la langue était suffisante pour m'exprimer et entendre ce qui m'était directement adressé, je perdais par contre le fil lorsque les étudiant-e-s se mettaient à débattre entre eux, mais que peut-être cela n'était pas si grave...

Les mots et les choses⁶

Le lien au langage sera alors toujours pris dans cette tension-là, et la confrontation à la langue dite «étrangère», ainsi que la navigation entre plusieurs langues, réactiveront cette problématique, d'une part parce que l'entrée dans une nouvelle langue confronte de nouveau à l'incompréhensible de l'autre, d'autre part parce qu'elle permet d'être compris (ou non-compris) par des personnes différentes, et enfin parce que les différentes langues traitent chacune à leur façon du rapport entre les mots et les choses (voir Botella 2002). Plusieurs exemples cliniques nous montrent ainsi que le simple fait de découvrir qu'un même objet a plusieurs noms, c'est découvrir que, justement, les mots ne sont pas les choses : la question de la langue renvoie à celle de la multiplicité des

⁶ Allusion, bien entendu, à l'ouvrage de Michel Foucault.

interprétations. C'est ainsi par exemple, que Valérie Carlin (2005)⁷, dans le cadre d'une recherche collective portant sur le rapport au savoir de jeunes « en difficultés » interprète l'entretien quelle a mené avec un jeune qu'elle a nommé Mouloud.

Mouloud, en effet, semble se poser de nombreuses questions sur son identité : noir de peau, il évoque par exemple une poésie qui parle justement des couleurs de peau mais ne peut se souvenir de l'association qui est faite avec la couleur noire. C'est alors que Valérie Carlin remarque que « 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 (...) et à sa grand-mère maternelle » (ibid. : 31) et fait l'hypothèse d'une origine paternelle antillaise et catholique déniée. La découverte, lors d'un voyage en Irlande, de la double nomination des villes (en anglais et en gaélique) lui ouvre alors un appui possible pour une élaboration de ces écarts d'identité. « 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

⁷ Carlin V. Analyse de l'entretien de Mouloud. In Hatchuel F., éd. *Le rapport au savoir de jeunes en difficultés*, rapport final à l'ASEAY. Tome 2 : *Analyses longitudinales des entretiens*. Dact. 2005. p. 24-34.

problème d'identification, c'est toujours la même ville... » (ibid.). Mouloud peut peut-être commencer à penser qu'il peut être d'origine à la fois antillaise et arabe, musulmane et catholique, issu de son père et de sa mère.

Dans le même ordre d'idée, *Lignes de faille*, le très beau roman de Nancy Huston sur la transmission transgénérationnelle nous montre ce que l'apprentissage de l'hébreu apporte à Randall, petit américain de six ans qui va suivre en Israël sa mère, Sadie, qui veut faire des recherches sur le parcours de sa propre mère, Erra : « le monde n'est pas exactement le même quand chaque objet a deux noms différents ; c'est bizarre de penser à ça » (Huston 2006 : 196). Or la question de la langue, ou plutôt des langues, irrigue tout le roman, notamment à travers l'histoire d'Erra, confrontée à un impossible choix de loyauté. Chanteuse, elle deviendra célèbre en explorant toutes les possibilités offertes par la voix humaine en dehors du support du langage. La solution lui a été suggérée très tôt par son ami Janek (« je suis désolé, mais pour le moment, c'est mieux que tu chantes sans paroles » (ibid. :442)) face à ces choix impossibles (« si je suis vraiment ukrainienne alors que je me croyais polonaise, est-ce que je pourrais me remettre à chanter en allemand ? » (ibid. : 466)). Tout l'art de Nancy Huston est de 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, non juive, s'identifie-t-elle à la culture juive de son beau-père. 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 à sa mère mais, dans le même temps, offre aussi à son fils un espace de liberté : « Chaque jour la langue hébraïque s'ouvre un peu plus et sa musique transforme le monde autour de moi » (ibid. : 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. : 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 (*compromettre*) en espagnol là où l'on se compromet en français ? Etc. La langue (et plus particulièrement nos langues occidentales, voir Botella op. cit.) choisit un sens là où le psychisme ne sépare pas, comme le montre par exemple Marcel 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.

Nous voyons ainsi que la langue n'est pas forcément un idiome donné, et que chacun-e de nous, finalement, parle « sa » langue, même si celle-ci s'appuie sur un idiome référencé comme tel. Ce que j'avais identifié dans le travail qualifié de « codisciplinaire », où nous nous étions penché-e-s, à plusieurs chercheurs et chercheuses d'horizons différentes, sur un même matériel (en l'occurrence une séquence vidéoscopé de cours de mathématique) et où nous avons étudié les modes de fonctionnement qui en découlaient (voir Hatchuel/ Blanchard-Laville 2003). Nous avons alors repéré à quel point chacun-e parlait « sa » langue, celle-ci s'appuyant sur mais ne se réduisant pas à son appartenance disciplinaire et j'avais emprunté à Jean-René Ladmiral (1998) les notions de monoglotie d'émission et de polyglotie de réception : chacun-e parle sa langue mais en comprend plusieurs, acceptant ainsi que plusieurs discours soient possibles sur le même objet.

Cette réflexion sur les langues étrangères avait déjà fait l'objet d'un premier article (voir Hatchuel 2006), dont un étudiant de master 2 professionnel, François Uko, dit qu'il l'a beaucoup touché. Celui a en effet pris conscience que, dans sa famille, la langue transmise était le silence, notamment celui consécutif à l'accident vasculaire cérébral de son grand-père survenu lorsqu'il avait un an. Cet

accident avait rendu son grand-père aphasique, mais également entraîné le mutisme de toute la famille sur ce qui se passait, laissant l'enfant seul et fortement angoissé face à ce qu'il vivait comme un effondrement. Le mode de travail que nous privilégions dans notre master⁸, à savoir l'élaboration groupale, a alors conduit l'adulte qu'il était devenu à prendre conscience de la façon dont cette peur de l'effondrement le paralysait dès qu'il devait faire face à un groupe, entravant lourdement une éventuelle réorientation professionnelle vers la formation d'adultes que pourtant il souhaitait, et à la dénouer. A propos d'un moment de silence dans un groupe d'analyse de pratiques qu'il co-anime il écrit ainsi : « Comment puis-je parler cette nouvelle langue (c'est-à-dire ressentir quelque chose de ce qui se passe pendant ce silence) si je suis angoissé par le silence initial ? »⁹. Nous voyons ici à quel point une « langue » se constitue aussi et peut-être même avant tout à travers la façon dont elle est incarnée, et ce

⁸ Il s'agit du parcours « formation à l'intervention et à l'analyse de pratiques » du master professionnel de sciences de l'éducation de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense que nous avons mis en place avec Claudine Blanchard-Laville à partir des dispositifs d'analyse de pratique d'orientation psychanalytique (s'inspirant notamment des groupes Balint) qu'elle développe depuis plus de 20 ans et des acquis de la psychanalyse de groupe et de l'intervention psychosociologique.

⁹ Uko F. *Parcours de formation à l'animation d'un groupe d'analyse de pratiques professionnelles clinique psychanalytique : mécanismes contre-transférentiels*. Mémoire de master professionnel de sciences de l'éducation. Nanterre : Université Paris X ; 2008.

qu'elle transmet de sons, de rythmes, du corps, des sensations que le locuteur ou la locutrice produit. Si bien que la langue relie dans le même mouvement une compréhension rationnelle, une affiliation symbolique, et une modalité, pour reprendre le terme de François Laplantine (2005) lorsqu'il distingue structure et point de vue.

Langue et fiction de soi

C'est en quoi je considère qu'une langue s'organise aussi autour de ce qui nous permettra de nous approprier, de transporter et éventuellement de transmettre quelque chose de nos premières sensations. « La langue est la maison que l'homme habite » nous dit Heidegger (cité par Berthelmer 2003 : 173), ce qui me fait dire, en référence à mon histoire personnelle, que si le pays perdu de mes parents est une lumière, bien difficile à récréer, le mien est une langue, plus aisée à retrouver.

Je place ces premières sensations sous le signe du pictogramme tel que le définit Piera Aulagnier (Castoriadis-Aulagnier 1975), cet éprouvé d'avant le fantasme qui n'a pu être mis en forme et ne sera atteint, ensuite, qu'à travers ses manifestations, dont elle donne quelques exemples cliniques saisissants. Une autre langue correspond donc à aussi un autre ancrage sensoriel. Or cet ancrage sensoriel me semble à l'origine de ce que j'ai appelé la « fiction de soi » (Hatchuel 2009, op. cit.), cette histoire, dans ses dimensions conscientes et inconscientes,

parlées, agies et ressenties, que l'on nous raconte et que nous racontons pour justifier de notre droit à vivre et dont je considère qu'elle s'ancre dans la dynamique complexe du psychique et du culturel. Une autre langue c'est donc aussi une autre histoire, qui peut s'élaborer à l'abri du risque fantasmatique d'emprise psychique, la possibilité de penser avec d'autres mots et d'autres pictogrammes, une confrontation à l'inconnu et au non-maîtrisé

Ceci me conduit à considérer l'enfant entre les langues comme un « chaman », un spécialiste des passages, à l'image des enfants Inuit travestis (c'est-à-dire élevé dans une identité de genre différente de leur sexe biologique) et dont Bernard Saladin d'Anglure (2006) considère qu'ils étaient sans doute ceux parmi lesquels se recrutaient les chamans (lorsque cette pratique existait encore), du fait de leur aptitude au passage d'un état à l'autre. De même, pour Fethi Benslama¹⁰ (cité par Berthellier op. cit. : 175), « l'expérience du déplacement est avant tout une expérience de sortie du sens qui impose nécessairement une tête tournée vers l'extérieur. Il n'y a pas à réengager le sujet dans ce sens quitté, mais plutôt à le laisser élaborer psychiquement sa sortie, à en prendre acte ». Il insiste ainsi : « ce qui est décisif, ce n'est pas le sens, le symbole ou la représentation dans sa culture de tel ou tel élément, mais le fait que l'expérience de l'exil comporte en

¹⁰ Benslama F. Incidences cliniques de l'exil. In *Les passagers du Maghreb, entre la clinique et la migration*, Actes du séminaire « psychiatrie, psychothérapie et culture(s) », association « parole sans frontière », Strasbourg ; 1992-1993.

elle, du côté du sujet, un choix de rupture et de distance par rapport à sa référence originelle, choix qu'il va assumer ou pas, choix conscient ou inconscient. Mais dès le moment où il a quitté, il n'y a pas à chercher à réparer ce quitté là » (ibid. : 173), mais plutôt, me semble-t-il, à l'élaborer.

Conclusion

Dans nos sociétés de plus en plus mouvantes, nos vies sont faites de changements et de passages que l'adoption (j'emploie le terme à dessein car la problématique n'est pas très éloignée de celle de l'adoption d'un enfant) d'une nouvelle langue peut caractériser. La façon dont ils se négocieront, autorisant ou non retours en arrière et cohabitation des identifications (à l'image de l'adoption inclusive, et non exclusive, que prônent la plupart des travaux actuels sur l'adoption, voir par exemple Ouellette 2005) déterminera, pour le sujet, sa capacité à se construire, dans une perspective qui conduira chacun-e à trouver « sa » langue, dans une singularité où le « nous » n'écrase pas le « je », à la rendre à peu près compréhensible à autrui et à assumer les écarts de compréhension. L'« intimité partagée » que nous mettons en place dans nos dispositifs élaboratifs peut y contribuer.

Références bibliographiques

Aulagnier P. Le droit au secret : condition pour pouvoir penser. *Nouvelle Revue de Psychanalyse* 1976 ; XIV : 141-157. Repris dans *Un interprète en quête de sens*, Paris : Ramsay ; 1986. p. 299-324.

Aulagnier P. *L'apprenti-historien et le maître sorcier. Du discours identifiant au discours délirant*. Paris : PUF, 1984.

Blanchard-Laville C., Hatchuel F. De la codisciplinarité. In Blanchard-Laville C., éd. *Une séance de cours ordinaire. Tiens, Mélanie, passe au tableau*. Paris : L'Harmattan ; 2003. p. 219-224.

Berthellier R. Retours d'exil(s), *Psychologie clinique* 2003 ; 15 : 169-176.

Blanchard-Laville C., Chaussecourte P., Hatchuel F., Pechberty B. Note de synthèse : l'approche clinique d'inspiration psychanalytique en sciences de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie* 2005 ; 151 : 111-162.

Castoriadis-Aulagnier P. *La violence de l'interprétation : du pictogramme à l'énoncé*. Paris : PUF ; 1975.

Ciccone A. De l'identification à l'empiètement dans l'expérience de l'intime. *Le divan familial* 2003 ; 11 : 39-49.

Devereux G. *De l'angoisse à la méthode*. Paris : Flammarion ; 1980 (1^{ère} éd. angl. 1967).

Hatchuel F. *Savoir, apprendre, transmettre*. Paris : La Découverte Poche ; 2007.

Botella S. Une approche psychanalytique de la langue maternelle. In Botella C., éd. *Penser les limites. Ecrits en l'honneur d'André Green*. Lausanne : Delachaux et Niestlé ; 2002. p. 79-86.

Freud S. *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Paris : Gallimard ; 1962 (1^{ère} éd. 1905).

Hatchuel F. *Apprendre à aimer les mathématiques. Conditions socio-institutionnelles et élaboration psychique dans les ateliers mathématiques*. Paris : PUF ; 2000.

Hatchuel F. Une autre langue : l'ailleurs comme protection de l'espace intérieur ? *Etudes de Linguistique Appliquée-Revue de didactologie des langues-cultures et de lexicultureologie* 2006 ; 144 : 493-512.

Heller-Roazen D. *Echolalies. Essai sur l'oubli des langues*. Paris : Seuil ; 2007.

Huston N. *Lignes de faille*. Arles : Actes Sud ; 2006.

Ladmiral J.-R. La communication interculturelle, une affaire franco-allemande. In Dibié P. & Wulf C., éd. *Ethnosociologie des échanges interculturels*. Paris : Anthropos ; 1998.

Laplanche J. A partir de la situation anthropologique fondamentale. In Botella C., éd. *Penser les limites. Ecrits en l'honneur d'André Green*. Lausanne : Delachaux et Niestlé ; 2002. p. 280-287.

Laplantine F. *Le social et le sensible. Introduction à une anthropologie modale*. Paris : Tétraèdre ; 2005.

- Mauss M. Gift, Gift. In *Cohésion sociales et divisions de la sociologie (Œuvres, Tome 3)*. Paris : éditions de Minuit ; 1969.
- Mendel Gérard (1992). - *La société n'est pas une famille. De la psychanalyse à la sociopsychanalyse*. Paris : La Découverte.
- Mendelsohn D. *Les disparus*. Paris : Flammarion ; 2007.
- Mijolla-Mellor S. Les mythes magico-sexuels autour de l'origine et de la fin. *Topiques* 1999 ; 68 : 19-33.
- Nimier J. *Les modes de relation aux mathématiques. Attitudes et représentations*. Paris : Klincksieck ; 1988.
- Nimier J. *Camille a la haine et Leo adore les maths. L'imaginaire dans l'enseignement*. Lyon : Aleas éditeur ; 2006.
- Ouellette F. -R. L'adoption devrait-elle toujours rompre la filiation d'origine? In Ouellette F. et al. *Familles en mouvance : quels enjeux éthiques?* Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval ; 2005. p. 103-120.
- Revault d'Allones C. *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod ; 1983.
- Saladin d'Anglure B. Le « troisième sexe ». *La Recherche* 1992 ; 245 : 836-844.
- Stora B. *Les trois exils des Juifs d'Algérie*. Paris : Stock ; 2006.