



Le silence d'Aissatou à l'école la langue maternelle en exil ?

Chantal Costantini

*Chercheure au CREF,
Université Paris Ouest Nanterre, équipe : «
Savoirs, Rapport au Savoir et Processus de
Transmission »*

Introduction

**On n'est jamais quitte de la langue
maternelle. Intérieure, contrebandière,
elle se glisse dans les interstices du
discours
sous les traits d'une langue oubliée.
Que devient-elle dans une situation
d'exil ?
Chantal Costantini expérimente l'agir
de cette langue à travers le silence
d'Aissatou à l'école,
un silence qui interroge aussi l'enfance de
l'enseignante.
Silence d'errance entre
la langue maternelle et la langue
d'accueil
dans un espace de traduction
qui nécessite des choix,
des renoncements,
voire des refoulements.**

Tout enfant entrant pour la première fois à l'école est confronté à un nouvel environnement, à de nouveaux interlocuteurs, à une nouvelle langue. Le chemin qu'il doit parcourir pour passer de la langue familière à la langue normée, codée, socialisée de l'école, constitue un apprentissage qui lui permet de se détacher pour grandir. Mais certains enfants restent silencieux à l'école. A quoi correspond ce silence ? Comment l'enseignant dans sa classe peut-il aider ces élèves à conquérir la langue de l'école ? Dans le cadre d'une recherche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation¹, j'ai réalisé plusieurs entretiens non-directifs auprès d'enseignantes d'école maternelle. Intéressée par l'analyse des processus inconscients qui sous-tendent l'acte pédagogique, j'ai pu constater à travers les discours recueillis que, parfois, les stratégies déployées étaient entravées par des mécanismes agissant à l'insu des protagonistes de la scène pédagogique. Ces analyses ont éclairé une part de l'énigme du silence de certains élèves. Dans l'exemple que je rapporte, j'essaie de montrer



qu'Aissatou, une élève d'origine africaine qui met sa parole entre parenthèses à l'école, trouve peut-être chez l'enseignante, Agnès, un écho à cette mise en retrait de soi. Je me pose la question de savoir si par collusion identificatoire, Agnès ne « répond » pas au silence d'Aissatou en tenant elle aussi sa parole à l'écart. Ainsi, j'explore la notion de « langue maternelle » pour tenter de mettre en évidence le fait que, tous, enseignants ou élèves, seraient soumis à une mise à l'écart de la langue maternelle. Du coup, le silence de certains enfants à l'école ne correspondrait pas à un état opposé à la parole mais comme le dit le psychanalyste J. D. Nasio, à « un lieu d'attente et de patience, un lieu non opposé à la parole, mais le lieu où la parole germe et où les bruits pulsionnels s'ordonnent en une voix muette qui peut-être deviendra sonore »².

Le silence d'Aissatou à l'école : le silence-abri ou le silence-frontière ?

Agnès, enseignante expérimentée, s'interroge sur le silence d'Aissatou dans sa classe : *« je me posais la question euh de savoir en effet/ pourquoi dans la classe euh elle ne parlait pas/ alors qu'à la maison/ j'avais posé la question/ à la maison elle était euh très bavarde/ donc bon/ je m'étais dit c'est sans doute l'institution/ ce que nous on représente euh qui fait blocage/ et puis euh/ c'est vrai qu'elle n'avait pas non plus d'autres contacts avec les enfants/ donc ça ça m'embêtait beaucoup/ c'est à dire que les échanges verbaux étaient aussi très très limités/ et le jour où elle s'est mise à parler/ c'est une petite fille qui m'a dit/ mais tu sais euh elle parle/ »*. Agnès semble déçue qu'une autre élève l'informe qu'Aissatou se soit mise à parler. Pour quelles raisons cette petite fille retient-elle sa parole en classe ? Zerdalia

Dahoun identifie les différentes formes que peut revêtir le silence de l'enfant à l'école, en particulier celui de l'enfant de migrants³ (Dahoun, 1995). Le silence électif, c'est-à-dire le silence qui ne s'exprime qu'en des lieux précis ou face à quelques personnes est particulièrement caractéristique de certains enfants. Le silence que l'élève d'Agnès manifeste pourrait être considéré comme un silence-abri ou un silence-frontière, c'est-à-dire soit comme un silence dans lequel elle se réfugie, soit comme celui qui marque la limite entre l'intérieur, la maison, et l'extérieur, l'école.

Z. Dahoun constate que pour certains enfants, la maison constitue la seule enveloppe protectrice à laquelle ils peuvent se référer ; les autres lieux qu'ils traversent sont vécus comme hostiles, en particulier l'école dont les enjeux sont bien perçus par les parents mais sur lesquels ils n'ont guère de prise compte tenu de leurs méconnaissances de la langue. De ce fait, les parents se retrouvent face à une contradiction : trop conscients de la promotion que peut offrir l'école à leurs enfants, ils souhaitent vivement les voir réussir mais, paradoxalement, leur non-maîtrise des différents outils permettant l'accès au savoir entrave ou inhibe la conquête de ce savoir par leurs enfants. Aussi, comment ces enfants tiraillés entre deux cultures, entre deux espaces, peuvent-ils se frayer un chemin pour atteindre le savoir scolaire, principalement à travers la connaissance et l'usage de la langue ? D'une certaine manière, les enfants de migrants se mettraient à l'abri des contradictions dont ils sont victimes en se taisant. Le silence dans lequel ils se réfugient témoignerait de leur incapacité à opérer le choix d'une culture ou d'une autre.



Agnès estime que cette enfant qui ne parle pas est un peu dans son monde, ne montrant rien de ce qu'elle ressent, ce qui trouble Agnès : comment en effet interagir avec quelqu'un qui n'exprime ni son plaisir, ni son déplaisir ? Comment se situer face à une enfant qui semble « impassible », comme si les événements flottaient au-dessus d'elle sans l'atteindre ? Agnès constate que ces enfants qui ne parlent pas en classe n'ont pas besoin du langage pour accompagner leurs actions, pour être consolés, réconfortés ou encore pour plaisanter. D'après elle, le langage n'aurait pour eux qu'une fonction utilitaire, le reste du langage représentant « un luxe ». Ces enfants étant par ailleurs relativement autonomes, ils n'éprouvent pas la nécessité d'être assistés. Mais une question demeure : pourquoi les premiers mots libérés à l'école ne sont-ils pas adressés à l'enseignante ou dans le cadre de la classe ? Pourquoi ces premiers mots sont-ils surpris par hasard ? : « [C'est une petite fille qui m'a dit] mais tu sais euh elle parle ». Pour quelles raisons cette petite fille a-t-elle mis ses premiers mots comme à l'abri du regard et de l'écoute de l'enseignante ? Agnès pense que l'Institution (qu'elle représente) est trop rigide, et peut en effet provoquer chez certains enfants une inhibition au niveau de la parole ; l'école, le savoir ne s'inscrivent pas dans des représentations familières et seraient du coup perçus comme beaucoup trop étrangers par rapport à leurs vécus : « c'est quand je ne l'observais pas/ dans des moments informels/ de de/ on sortait dans le couloir/ que je la je pouvais la voir sourire ou partager quelque chose/ euh mais dans l'institution/ le lieu-classe avec moi/ c'était euh /ça/ elle se euh l'accordait pas/ ». Selon Agnès, Aissatou aurait réservé l'expression de ses émotions à d'autres lieux ou d'autres

personnes que l'enseignante, car, dit-elle, il y a « déjà toute la fascination euh de l'Institution/ du lieu/ ».

Agnès précise par ailleurs, concernant ses élèves qui ne parlent pas : « j'essaie de faire en sorte de pas/ pas les oublier/ donc d'aller toujours vers eux/ même s'ils ne parlent pas/ ». Puis, Agnès rajoute : « oui oui oui/ pas les oublier/ parce que/ ben ça serait euh assez facile/ je pense/ d'oublier un enfant mutique/ un enfant en retrait/ ça fait pas de bruit/ ça dérange pas/ euh moi/ ça me pose davantage de questions/ qu'un/ qu'un enfant qui parlerait beaucoup/ là/ j'ai d'autres possibilités d'actions ». Mais elle-même, ne pense-t-elle pas au fond qu'un enfant, ça ne devrait pas déranger, ainsi qu'elle le rapporte de ses propres souvenirs : « je pense qu'aussi/ les enfants ne parlent pas/ n'ont pas tous des habitudes par rapport à ça/ non selon leur/ leur milieu/ leurs habitudes culturelles/ euh de parler à un adulte/ quoi/ ça se fait pas forcément de parler/ de discuter/ d'échanger/ euh alors je pense qu'entre frères et sœurs oui/ mais je/ je suis pas sûre que dans/ que ça/ qu'il y ait pas des règles comme ça/ vindicatives/ où nous on a pu connaître aussi/ on parle pas à table/ euh si l'adulte ne pose pas de question/ tu demandes rien/ si c'était assez /// euh on prenait pas la parole/ euh comme ça ». J'ai ressenti à la suite de cette évocation du passé comme une sorte de résignation chez Agnès à s'être conformée aux prescriptions parentales : « si l'adulte ne pose pas de questions/ tu demandes rien. » Serait-ce sur cette base éducative qu'Agnès aurait établi une part de sa relation aux autres, réprimant ses désirs pour les exprimer dans un ailleurs, hors de la vue et de la présence parentale, peut-être comme le fait la petite



filles d'origine africaine qui se contentent en classe mais s'expriment à la maison en dehors du regard de l'adulte et de l'Institution ?

La langue maternelle : celle de la mère ou celle de la nation ?

Dans un article intitulé « Langue(s) maternelle(s) : de la mère ou de la patrie ? », le linguiste et historien de l'éducation Pierre Boutan souligne l'ambiguïté de l'expression dans laquelle : « on retrouve dans les usages, soit le sens de « langue nationale », c'est-à-dire langue de l'Etat dans lequel on est né (longtemps seul reconnu dans les dictionnaires), soit dans le sens de vernaculaire transmis en famille par la mère » (Boutan, 2003). Interrogeant cette langue parlée à l'école qui véhicule la langue nationale, l'auteur constate que c'est à partir du XIX^e siècle que les idiomes locaux furent reconnus comme des objets scientifiques qu'il s'agissait de traiter dans la perspective d'une mise à l'écart au profit de la langue nationale⁴. Car la question se posait alors de savoir comment enseigner la langue maternelle-nationale à des enfants « dont ce [n'était] pas la langue maternelle tout court » (id.). P. Boutan fait remarquer que la nécessité politique de langue commune s'est traduite par « la volonté délibérée de combattre tout autre usage linguistique que la français » (id.) afin de réaliser l'unicité de la langue française, « gage de l'égalité républicaine » (id.). Le débat de l'époque nourri de considérations politiques et religieuses portait sur ce qu'il convenait de faire, face à « ce que les enfants apportaient de leur famille en matière de langue » (id.). L'auteur considère qu'aujourd'hui, l'école est confrontée à une question analogue, notamment en ce qui concerne les langues de l'immigration et s'interroge dans le cadre

de cette problématique sur l'occasion offerte de « prendre enfin au sérieux les langues maternelles » (id.).

Pour ma part, il m'a semblé que mes préoccupations concernant la difficulté qu'un enfant peut éprouver lorsqu'il est confronté pour la première fois à « la langue de l'école » se rapprochent de celles développées par P. Boutan, non pas dans le sens où la langue maternelle serait forcément une autre langue que celle de la patrie, mais au sens où elle se démarque de toutes façons de la langue scolaire. La loi constitutionnelle du 25 juin 1992 stipule que : « La langue de la République est le français, langue de l'unité nationale et des institutions publiques, celle de l'égalité de tous, une composante fondamentale du lien social, un des facteurs les plus importants d'égalité et d'intégration ». A ce titre, la nécessité pour les élèves de « maîtriser » la langue est incontestable ; on peut toutefois se poser la question de savoir si les enseignants tiennent compte de « la langue maternelle » de leurs élèves, expression entendue au sens large, pour faciliter l'entrée dans « la langue de l'unité nationale »⁵. Françoise Gadet considère que l'enfant arrivant à l'école est déjà socialisé, « déjà muni d'un certain bagage linguistique » sur lequel « les enseignants vont avoir à construire l'usage du standard oral et écrit » (Gadet, 2000).

La langue maternelle : une langue en exil ?

L'enfant découvre le langage à travers la langue que la mère lui adresse que l'on associe souvent à l'expression de « langue maternelle ». Comment définir précisément ce terme ? La linguiste Marino Yaguello considère que : « Langue de la mère, langue



première, langue préférée, langue maîtrisée, langue choisie ou imposée, langue fantasmée, langue aimée ou au contraire rejetée » (Yaguello, 1999), la langue maternelle peut recouvrir toutes ces expressions-là. Mais la langue maternelle serait-elle une langue vouée à être abandonnée au profit d'une « autre » langue, celle-ci socialisée ? Ou bien perdure-t-elle à l'intérieur de soi, et sous quelle forme ? Dans quelle mesure cette « langue maternelle » empêche ou favorise l'accès à la langue de l'école ? La langue maternelle est-elle une langue « en exil » ?

Babel : la langue perdue de l'origine : Le thème de Babel a souvent été repris pour aborder la complexité des rapports que l'homme entretient avec le langage. De nombreux auteurs proposent de fixer l'origine de la diversité des langues à partir du récit de Babel, mot en hébreu qui veut dire *confusion*. Mais pourquoi éprouver la nécessité de considérer la langue d'origine comme mythique ? C'est cette voie qu'explorent les auteurs de l'ouvrage « la Babel de l'inconscient » (Amati-Melher et al., 1994) à partir des questions sur le bilinguisme et le polylinguisme, ainsi qu'ils le rapportent : « Il existe un élément central dans l'histoire de Babel et dans celle « des origines », au sens des débuts. On y propose, en effet, un état originaire, une action provoquant une punition et introduisant un clivage et enfin, un état en découlant, assimilé, par la suite à la condition ultérieure de l'homme » (id.). Par ailleurs, si Babel fonde la notion d'un état originaire, d'un lieu mythique duquel l'être est définitivement exclu, l'après-Babel questionne tout autant : à quelles « épreuves psychiques » correspondent la dispersion et la confusion qu'elle a entraînée ? En reprenant le récit de Babel, les auteurs

introduisent la question de l'origine du langage, mais remarquent que cette question traverse aussi celle de l'identité. En se penchant sur l'exilé en perte de sa langue maternelle ou langue d'origine, les auteurs développent l'idée selon laquelle en chacun de nous, réside un « exilé de la langue maternelle » ; afin d'acquérir une autre langue, un être doit nécessairement parcourir un chemin intérieur qui lui permettra non pas d'abandonner sa première langue, mais d'accepter que les deux langues cohabitent à l'intérieur de lui. De ce fait, l'identité de l'être en exil se trouve fragmentée : « L'exil et le refoulement, c'est-à-dire l'élément punitif dans les mythes, impliquent, en réalité, la création de la limite, *condition nécessaire*, sans laquelle il n'y a pas de connaissance possible. Paradoxalement, l'exil, la castration, le refoulement, l'aveuglement sont nécessaires car il est nécessaire, pour accéder à la connaissance, qu'il y ait une limite, une coupe assurant l'opportunité de se détacher de l'identique, de ce qui est pareil à soi-même, de l'indifférencié, de ce qui n'a pas de loi, une limite garantissant un ordre irréversiblement institué »⁶. La langue maternelle est bien une langue « en exil ».

La langue maternelle : la langue oubliée ?

Le psychanalyste Ralph Greenson rappelle que : « Le langage est autant une manière de maintenir le lien avec la mère qu'un moyen de s'en séparer » (Greenson, 1950). Mes premières intuitions m'ont portée à penser que l'enfant qui ne parle pas à l'école était en quelque sorte « captif » d'une langue, restait prisonnier d'un lien qui l'empêchait d'aller de l'avant, de parler, de se lancer dans l'aventure de la langue « scolaire ». Certes, si la plupart d'entre eux parlent à la maison, avec leurs parents, frères ou sœurs, à l'école,



ils ne parlent pas comme s'ils étaient, non pas mutiques mais comme muselés. De quelle langue devaient-ils se défaire pour parler, ou encore, quelles opérations psychiques devaient-ils accomplir pour, tout en s'appuyant sur une langue, parvenir à en conquérir une autre ? Que fait-on de cette langue à l'école ? Y a-t-elle seulement une place, et si elle n'en a pas officiellement, quels enfants s'autorisent à la dévoiler ?

Pour le psychanalyste Jacques Hassoun, l'exil géographique est la métaphore d'un autre exil, celui de la langue d'origine (Hassoun, 1993). La langue maternelle désigne souvent le premier idiome qui se parle autour de l'enfant. Mais « la trame langagière particulière qui se tisse dans l'intimité de la dyade mère-enfant » constitue ce que J. Hassoun appelle la « langue de l'oubli » (Hassoun, 2002), celle qui se glisse dans les interstices du discours, tels ces petits mots, traces de l'intimité avec la mère, qui sans avoir de place dans le discours, « travaillent et fécondent la parole de nos émotions les plus archaïques » (id.). La langue d'origine devenant une « langue de contrebande » (id.) qui s'échange dans le secret, indique que l'exil n'est pas qu'une affaire de déplacement géographique mais correspondrait à un exil intérieur. C'est en ce sens que la parole resterait suspendue à la nostalgie d'une langue d'origine, langue qui surgit en pointillé au travers du discours. Selon J. Hassoun, nombreux sont ceux qui se considèrent comme « nés en exil » (id.). Cet exil ne correspond pas à celui d'une Terre mythique, mais à un environnement, à une histoire à laquelle ils auraient été arrachés, « qui les précède » (id.) et continue de les ligoter. Ils se sentent nés ailleurs : « Par le décalage de leurs patronymes en retard d'une

insertion géographique et par leurs prénoms incongrus, ils actualisent le lien qu'ils ont avec une terre qui s'est dérobée. Leurs contemporains, leur entourage, les habitants de leurs pays d'adoption, les désignent comme étrangers ou allogènes [...]. On ne les encadre pas. Littéralement. Ils sont hors cadre, hors norme, dans un entre-deux où il est exigé de ces presque autochtones des preuves exorbitantes d'attachement extrême par ceux-là même qui dans le même temps les repoussent. [...] Ils sont l'objet d'une suspicion. Ils se vivent comme suspects. Car non conformes. [...] Ils n'ont pour toute référence que le silence parental sur ce lieu dont ils sont issus... Le silence ou alors une parole nostalgique ou agressive à l'endroit de cette terre ancestrale devenue terre de l'inconcevable » (id.).

La langue maternelle porte en elle la notion d'exil car elle transporte dès les premiers instants, la nostalgie de sa perte ; l'exil géographique exacerbe ce sentiment d'un exil intérieur qui se traduit par celui d'avoir été expulsé d'un lieu auquel on se sentait appartenir de droit. Mais le déplacement géographique n'est pas nécessaire pour ressentir ce sentiment d'étrangéité ; simplement, il le « tend » de manière plus extrême. Ce qui confère à cette langue maternelle son caractère de suspicion est que celui qui la transporte se conduit comme le contrebandier qui, arrêté au poste de douane s'aperçoit avec effroi qu'il transportait des marchandises illicites, « contrebandier sans le savoir » (id.). J. Hassoun estime que nous sommes tous des exilés de la langue maternelle. Nous sommes tous tels ces contrebandiers car nous transportons tous à notre insu, des fragments de la langue maternelle, comme il le souligne : « Peut-on



imaginer d'ailleurs un instant que nous ne charriions pas tous, indigènes, allogènes ou étrangers, des mots qui seraient comme mis en sommeil dans notre discours ? (Qui peut prétendre que dans la locution « j'ai sommeil » ne court pas « bébé dodo » ?) » (id.). Ces mots charriés sont les mots véhiculés par la mère mais qui sont « l'expression de cette part de la mère distraite de l'enfant par ce qui se passe ailleurs » (Hassoun, 1993). La mère, tout en « enveloppant » l'enfant de sa musique particulière, lui ouvre la possibilité de ne pas rester assujéti à la langue maternelle ; cette « distraction » de la mère est ce qui la mobilise en dehors de l'enfant, et lui permet tout en s'attachant à elle de s'en séparer et donc de pouvoir s'adresser à un autre qu'elle. Pour J. Hassoun, « la langue de l'oubli » est précisément cette langue qui, bien qu'elle soit effectivement tombée dans l'oubli n'en continue pas moins d'agir en soi, à travers des inflexions, des constructions de phrases particulières, des mots paraissant désuets et qui pourtant surgissent quand on ne les attend pas. « La langue de l'oubli » est d'abord celle qui a façonné l'être, alors qu'enfant, il entendait des mots sans les comprendre : « Nous passons notre vie, dit-il, à oublier les premiers sons de notre enfance, qui ne cessent pourtant de nous travailler comme le levain travaille une pâte, qui n'en finit pas de monter » (id.). Cette « langue de l'oubli » fertilise la langue et la nourrit, car : « C'est travaillé par l'oubli que nous signifions notre existence » (id.). La langue de l'oubli correspond aux restes de la langue maternelle, à ces fragments de la langue maternelle qui persistent en nous, continuent de nous travailler sans que nous puissions clairement identifier de quelle manière ils s'infiltrant dans le discours,

comme par effraction, et qui pourtant le « fertilisent ». Cela peut être en effet, une intonation, un accent à peine perceptible, une manière de poser les mots ; mais aussi les mots eux-mêmes qui véhiculent la trace singulière de ce qui a construit notre enfance.

« La langue maternelle » serait cette langue à la fois unique et ordinaire, puisque toutes les mères la pratiquent, offrant à l'enfant la base sur laquelle il pourra édifier son langage, tout en lui permettant de s'en détacher. En infiltrant dans les mots de son discours des traces d'un autre qu'elle-même, la mère adresse à l'enfant une langue qui n'est pas seulement la langue de la mère ; elle est une ouverture au langage, une proposition, une invitation à parler. On peut ainsi supposer que le silence de l'enfant à l'école permettrait de le préserver d'un risque : parler à l'école représenterait celui de trahir sa langue d'origine, non pas sa langue du pays d'origine, mais la langue qui unit l'enfant à la mère en tant qu'être encore non-différencié et dans laquelle il se réfugie ?

Parler à l'école : un acte de traduction ?

Comment l'enfant passe-t-il de sa langue maternelle à la langue socialisée et normée de l'école, comme s'il avait à apprendre une langue étrangère ? La problématique dans laquelle se trouve l'enfant entrant pour la première fois à l'école se rapproche-t-elle de « la tâche du traducteur » ? Mais avant cela, tout acte de parole ne représente-t-il pas de manière intrinsèque un acte de traduction ? Le passage de la pensée, de la parole intériorisée à la parole articulée ne consiste-t-il pas le premier acte de traduction ? Pour le linguiste Salah Mejri, la vérité de la langue est fondamentalement subjective.



Tout le système de la langue est structuré par deux processus généraux, la polysémie et la polylexicalité qui en déterminent et la configuration et le fonctionnement. Traduire, « c'est nécessairement gérer des déficits de toutes sortes : un déficit en croyances partagées ; un déficit linguistique prenant sa source dans les différents aspects sémantiques mentionnés ; un déficit systématique et général propre à tout transfert d'une langue à une autre de contenus sémantiques conçus et versés dans des moules formels lexicalisés ou grammaticalisés de configurations différentes. Bref, traduire, c'est gérer des déperditions multiples et variées » (id.). Tout comme le traducteur, l'enfant entrant à l'école n'est-il pas amené à jouer le rôle d'intermédiaire, c'est-à-dire quelqu'un « qui gère des savoirs construits qui ne sont pas les siens et dont la tâche consiste à les communiquer dans une autre langue avec le minimum possible de modifications » (id.) ? Cela présuppose des compétences au moins égales à celles de l'auteur du message initial lui permettant non seulement de construire une interprétation théoriquement non loin du contenu encodé par l'auteur d'origine, mais également de tenir compte des mécanismes linguistiques mis en œuvre dans la production du message en vue d'encoder l'interprétation construite dans un autre système sémiotique qu'est la langue d'arrivée.

Passer d'une langue à l'autre : l'épreuve de la traduction, entre fidélité et trahison ?

L'enfant qui entre à l'école, non seulement découvre un nouveau monde, une nouvelle langue, mais devient aussi traducteur, puisque pour passer de sa langue « d'origine » à la langue de l'école, il doit accomplir un acte de traduction. Comme nous l'avons vu, cet acte implique une perte, perte dans

le l'interprétation du message, perte dans l'encodage de la nouvelle langue. L'épreuve de la traduction rend compte de l'incomplétude de la langue, et place le traducteur, face « à la problématique bien connue de la fidélité et de la trahison », ainsi que le constate J. L. Atienza (2006). Cette activité nécessite de la part du traducteur d'accomplir un deuil et de renoncer à ses « rêves », comme le rappelle cet auteur : « celui de « régénérer » par la traduction la langue maternelle et, en même temps, de « potentialiser » la langue de départ » (id.). Mais pour l'auteur, c'est avant tout à la dimension de l'étrange, de l'étranger à laquelle est d'abord confronté « le traducteur » au-delà de son appartenance à une culture ou à une nation et plus précisément ainsi qu'il l'exprime : [au] « sentiment d'étrangeté qui lie le sujet de la conscience à ce continent enfoui qu'est l'inconscient » (id.). N'est-ce pas dans cette problématique se situerait l'enfant silencieux à l'école qui, tout en voulant se détacher de sa langue maternelle témoignerait de son attachement par son silence et sa difficulté à entrer dans la langue de l'autre ?

Conclusion

Pour accéder au langage, certaines épreuves s'avèrent nécessaires : l'exil, le refoulement, la castration. Mais cette démarche qui consiste à exclure, choisir, éliminer, ne se retrouve-t-elle pas à l'intérieur de la langue elle-même ? Le linguiste et psychanalyste Cyril Veken souligne que le petit enfant produit très tôt toutes sortes de bruit ; mais pour ne retenir que les sons du langage, il procède à un choix qui consiste à éliminer les sons qui ne sont pas ceux de la langue. L'enfant opérera ensuite une seconde sélection, celle qui consiste à ne retenir parmi les sons du langage, que ceux qui



se rapportent à sa langue. L'auteur met ainsi en évidence le fait que « toute langue choisit/élimine certains sons pour retenir ceux qui acquièrent valeur distinctive. Il y a donc là coupure entre ce qui va constituer les éléments signifiants du symbolique et le reste du monde. C'est-à-dire qu'il y a refoulement » (Veken, 1992). Mais l'auteur constate que la langue procède de même par rapport aux multiples combinaisons offertes pas les suites de phonèmes ; là aussi, certaines séquences seront rejetées au profit d'autres. Il est intéressant d'observer que si la langue est pour le sujet le lieu d'un refoulement à travers lequel les lapsus par exemple, en sont une manifestation, « la langue elle-même se caractérise comme opération de choix et de rejet, laissant en dehors d'elle des choses comparables à ce qui pour un sujet est refoulé » (id.). Selon C. Veken, le refoulement serait « constitutif même de la langue qui, pour être symbolique a dû renoncer à beaucoup » (id.). Aussi, en même temps que s'intériorisent ces renoncements auxquels la langue nous contraint, le langage se construit par opérations de coupure, d'éliminations, de rejet, de refoulement. Certes, renoncer à la langue maternelle est nécessaire pour entrer dans la langue normée de l'école, mais ce serait une illusion de penser qu'elle ne continue pas d'agir à l'intérieur de soi. Le silence de certains enfants à l'école correspond peut-être à l'expression de leur errance dans un espace de traduction prouvant en même temps le lien qui les retient au langage ■

Bibliographie

- Amati Melher J., Argentieri S., Canestri J., *La Babel de l'inconscient. Langue maternelle, langues étrangères et psychanalyse*. Paris : PUF, 1994.
- Atienza J. L. « Le défaut de traduction », in *Etudes de linguistique appliquée : Didactique des langues et traduction*, n° 141, 2006/1.
- Blanchard-Laville C., Chaussecourte P., Hatchuel F., Pecheberty B. « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », in *Revue Française de Pédagogie*, n°151, avril-mai-juin. Paris : PUF, 2005.
- Boutan P. « Langue(s) maternelle(s) : de la mère ou de la patrie ? », in *Revue de didactologie des langues-cultures*. n°130, 2003/2.
- Dahoun Z. *Les couleurs du silence : le mutisme des enfants de migrants*. Paris : Calmann-Lévy, 1995.
- Dolz J. et Schneuwly B. *Pour un enseignement de l'oral à l'école. Initiation aux genres formels*. Paris : ESF, 1998.
- Gadet F. « L'oral : quelles modalités de production pour quelles significations », in *Actes du séminaire national : Perspectives actuelles de l'enseignement du Français*. Paris : Ministère de l'Education nationale. Direction de l'Enseignement scolaire, 23-24-25 octobre 2000.
- Hassoun J. *L'exil de la langue. Fragments de la langue maternelle*. Paris : Point Hors Ligne, 1993.
- Hassoun J. *Les contrebandiers de la mémoire*. Paris : La Découverte, 2002.
- Mejri S. « Traduire, c'est gérer un déficit », in *Meta : Enseignement de la traduction dans le monde*. Vol. 50, n°1 : Presses Universitaires de Montréal. Vol. 50, n°1 : Presses Universitaires de Montréal, 2005.
- Yaguello M. « Présentation », in *Les Cahiers Charles V : « Langue maternelle »*, n°27. Université Paris 7 Diderot, 1999.
- Siboly D. *Entre-deux. L'origine en partage*. Paris : Editions du Seuil, 1991.



- Veken C. « Le refoulement comme condition de la langue. A propos des sons du langage », in freud-lacan.com, Association lacanienne internationale 2008 : 1992.

Notes

1. Banchard-Laville C., Chaussecourte P., Hatchuel F., Pechberty B. « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation ». In *Revue Française de Pédagogie*, n°151, avril-mai-juin. Paris : PUF, 2005.
2. Nasio J. D. « Débat ». In nasio J. D. (dir.) *Le silence en psychanalyse*. Paris : Editions Payot & Rivages, p. 139, 2001.
3. Dahoun z. *Les couleurs du silence : le mutisme des enfants de migrants*. Paris : Calmann-Lévy, 1995.
4. En 1794, l'abbé Grégoire rédigeait un « *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois* ».
5. Dans le « Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire » (1878-1887) dirigé par Ferdinand Buisson, un article consacré à la « Langue maternelle » précise que : « On appelle ainsi la langue que dans la première enfance nous apprenons de notre mère. Déjà les anciens avaient remarqué l'influence des femmes sur le langage de l'enfant, et pour le choix d'une nourrice ils recommandaient de tenir grand compte de sa prononciation. Par une distinction aussi fine que vraie, nous disons : la langue maternelle, tandis qu'on dit : la maison paternelle. L'enfant, quand il arrive à l'école, apporte avec lui cette langue maternelle, et c'est là un premier fond auquel l'instituteur attribuera avec raison une grande importance ». (Cité par Boutan P., op. cit. p. 145).
6. Amati Melher J., Argentieri S., Canestri J., opus cités p. 19