

Je est un autre: corps et code dans l'appropriation de langues étrangères

JOSÉ LUIS ATIENZA MERINO
Universidad de Oviedo

Résumé

Depuis la moitié des années 80 j'ai insisté sur la nécessité, pour les didactiques des disciplines, de fonder leurs propositions d'intervention dans la pratique éducative non seulement sur les quatre fameuses sources « curriculaires » -je rappelle pour mémoire : épistémologique, sociologique, psychologique et pédagogique- mais aussi sur une cinquième, la source anthropologique, qui, répondant à la question concernant le mode de construction de la nature humaine, devait fonder et cette pratique et les autres sources elles-mêmes. Or, à partir de la fin des années 90, comme une prolongation naturelle de cette ligne de réflexion j'ai dédié une partie de mes efforts à revendiquer la place de la psychanalyse dans la compréhension des phénomènes éducatifs théoriques et pratiques. Dans ce texte, j'essaie de montrer d'abord ce passage naturel d'un domaine scientifique à l'autre -de l'anthropologie à la psychanalyse- pour, après, me concentrer sur la place de la psychanalyse dans l'éducation en général et, en particulier, dans les processus d'appropriation des langues secondes soutenant l'idée que ces processus constituent des espaces privilégiés d'émergence de l'inconscient.

Mots-clés : didactique des langues, appropriation des langues, anthropologie, psychanalyse, transfert, espace transitionnel paradoxal.

*Abstract**

Since the middle eighties I have insisted on the need for subject methodologies to ground their teaching practice intervention proposals not only on the four famous curricular sources—recalling from memory: epistemological, sociological, psychological and pedagogical—but also on a fifth one, the anthropological source. This source, which answers to questions related to the way human nature is constructed, should be the basis of the aforementioned practice as well as of the other sources themselves. However, since the end of the nineties and as a natural extension of this trend of thought I have devoted part of my efforts to assert the place of psychoanalysis in the understanding of theoretical and practical educational phenomena. In this text, I try first of all to show the natural passage from a scientific field to the other: from anthropology to

* Versión inglesa elaborada por Elena Rebollo Cortés y Eva Robustillo Bayón (*N. del editor*).

psychoanalysis. After that, I will focus on the place of psychoanalysis on education, particularly in second language acquisition processes supporting the idea that these processes constitute privileged spaces for the emergence of the unconscious.

Keywords: language didactic, language appropriation, anthropology, psychoanalysis, transference, paradoxical transitional space.

1. Introduction

Comme cela arrive dans tout ce qui concerne le domaine de l'humain, la problématique éducative en générale et, en particulier, la Didactique des Langues et des Cultures Etrangères sont confrontées au double pari de transmission de l'héritage du passé (dimension conservatrice) et de faire des pas vers le futur (dimension prophétique), ce dernier mouvement impliquant des ruptures plus ou moins radicales avec ce passé. Sans que cela représente un mérite ou un effort particulier de ma part, mais tout simplement parce que cela est sans doute dans ma nature, je me suis toujours situé dans la dimension prophétique, c'est-à-dire que mon travail de didacticien – métier que je viens récemment de quitter- a consisté fondamentalement à annoncer des pistes pouvant aider à mieux comprendre les processus d'appropriation de langues ou, d'une autre manière, à pointer leur complexité. Ce texte, qui sera peut-être le dernier que j'écrirai dans ce domaine scientifique, s'inscrit dans cette lignée. En effet, j'y essaie d'établir un double lien, d'abord entre la réponse à la question sur le mode de construction de la nature humaine donnée par, d'un côté, l'anthropologie –discipline que, depuis la moitié des années 80, je considère essentiel pour fonder les curricula des disciplines- et, de l'autre, la psychanalyse –à laquelle j'ai commencé à m'intéresser de manière systématique à la fin des années 90-, après –et ce sera le contenu essentiel de cet article- entre cette dernière et les processus éducatifs en général et, en particulier, ceux d'appropriation des langues secondes¹. J'ai donc choisi, comme je le fais depuis une dizaine d'années, de me centrer sur le sujet qui apprend, ses processus inconscients et son corps, ou plutôt, ce que j'appellerai ses « mouvements corporels », constitués par un épais écheveau de vécus où le physique et le psychique, l'émotif et le rationnel, le conscient et l'inconscient sont inextricablement emmêlés.

De manière concrète, j'aimerais qu'après avoir lu ce texte, s'il en a la patience, le lecteur puisse avoir des éléments pour admettre la plausibilité de l'hypothèse que voici : apprendre une langue étrangère aménage un espace pour que l'inconscient de

¹ Dans le livre qui reproduit ma thèse (Atienza 1999) l'on pourra lire le dernier état d'évolution des conséquences didactiques de la dimension anthropologique et l'ébauche –très en herbe- de la psychanalytique.

l'apprenant puisse se dire, pour que son refoulé puisse prendre la parole, pour qu'un savoir sur lui-même, jusque-là ignoré, mais, en même temps, aveuglement poursuivi, se manifeste, sans que –les choses étant à tel point complexes !-, cependant, l'enseignant et l'apprenant aient de cette manifestation d'autre connaissance consciente que son opérativité en termes d'appropriation efficace de la langue cible, ou de résistance à cette appropriation –ici et maintenant, concernant cet individu mais pas cet autre-là et toujours de manière surprenante, presque miraculeuse– des contenus d'apprentissage.

Mais ce que cette perspective ouvre est déjà présent dans la didactique aujourd'hui dominante, plus précisément dans ses aspects non satisfaisants, dans les questions qu'elle laisse sans résoudre et qui émergent confusément dans cette conscience que tout enseignant a que, quoi qu'il fasse –préparation minutieuse des cours, réactualisation constante de sa formation didactique, jeux de séduction, etc.-, il y a quelque chose qui lui échappe toujours : le désir d'apprendre de l'élève. De là que la question qui se pose, depuis l'invention de l'école, à tous les moments de la vie professionnel de chaque membre de chaque génération d'enseignants est toujours la même : comment motiver les apprenants, chaque groupe d'apprenants, chacun des élèves de chaque groupe de chacune des étapes de la longue vie professionnelle.

Le moteur de l'évolution méthodologique d'un enseignement quelconque est la volonté, chaque jour renouvelée, de répondre de manière efficace à cette question. Effort inutile, en même temps que nécessaire, inévitable même, car il ne représente qu'un cas particulier d'un défi beaucoup plus général, qui est celui de donner une solution à la question concernant le bonheur –la satisfaction des besoins matériels, affectifs et intellectuels- de l'être humain, qui est, elle, le moteur du développement culturel, c'est-à-dire, de l'origine, la transformation et le développement vertigineux de cette partie de la nature humaine constituée par l'ensemble des objets et relations sociaux qui constituent le signe de distinction de l'espèce humaine.

C'est la raison pour laquelle un autre objectif de cet article sera de conduire le lecteur –sans pour cela le décourager ni faire de lui un cynique irresponsable- à partager l'idée qu'il n'y a point de réponse possible à cette question sur la motivation, de même qu'il n'y en point à celle de la satisfaction humaine. Car, aussi bien en didactique des langues et des cultures que dans la vie ordinaire, la condition de l'être humain est toujours sisyphique : ce dont il s'agit, pour le professeur, c'est de s'efforcer, pour chacun des cours et chaque jour, à faire de la meilleure manière ce qui est sa responsabilité, pousser vers le haut de la montagne, vers la meilleure perfection possible, l'« objet » –le rocher- qui est son lot, en sachant bien que, le sommet atteint, l'effort aura été vain : le rocher dévalera jusqu'au point de départ et c'est au fond de la vallée qu'il lui faudra descendre pour tout recommencer. Ce moment, celui de la descente au fond de la vallée –celui du bilan de l'action réalisée et de la planification de la nouvelle action- est le plus critique, le plus délicat, parce que c'est là que le désespoir, le

cynisme, le découragement, la frivolité, le renoncement ou la dépression peuvent se nicher : à quoi bon de recommencer si le résultat sera le même ? C'est pourquoi Albert Camus considérerait que ce moment était le plus important, celui qui mettait à l'épreuve le courage de Sisyphe comme celui de tout un chacun, et il concluait : « Il faut imaginer Sisyphe heureux » (1982 :166). Il faut imaginer heureux le professeur à la fin de son cours, à ce moment où malgré la préparation soignée et l'effort investi pendant son déroulement, il constate qu'une fois encore les choses ne se sont pas passées comme il était en droit de l'espérer, au moins avec une partie des élèves. Il faut l'imaginer heureux en train de préparer, comme chaque soir, le cours du lendemain, créant des leviers, des engins, des orthopédies –les différents instruments didactiques : objectifs, contenus, méthodologies, activités, etc., ne sont que cela- pour motiver les élèves à l'apprentissage.

Or, ce bonheur risquera moins d'être fragilisé si l'enseignant sait que l'efficacité de ce qu'il est en train de mettre en marche ne dépend pas seulement de lui, mais que, comme Ph. Merieu (1997 : 26) le dit, il lui revient,

en même temps, d'essayer d'être le plus efficace possible concernant les conditions qui favorisent le développement et de se reconnaître totalement impuissant pour prendre les décisions que l'autre seulement peut prendre : apprendre, croître, oser faire quelque chose qu'il ne sait pas encore faire, se dégager d'une image qui le corsete, échapper au déterminations qui le guettent.

Les deux positions ont à être affirmées avec la même énergie, et ceci non point par un sens du devoir abstrait et moralisateur, dans le premier cas, ou par la force d'un principe de réalité concret et événementiel, dans le deuxième, mais parce qu'il s'agit de deux positions solidaires, la seconde ayant besoin de la première : la fonction du professeur est de

créer un espace que l'autre pourra occuper, de s'efforcer de manière acharnée pour faire que cet espace soit le plus libre et accessible possible, pour disposer les instruments qui rendent possible que cet autre pourra se les réapproprier et les faire développer en lui pour partir à la rencontre des autres » (Merieu 1995: 267).

Cette manière de concevoir les choses pourra peut-être rendre possible au professeur, en même temps, le maintien d'un niveau élevé d'exigence professionnelle, de ne pas sombrer dans le désespoir malgré les échecs récurrents –parce qu'inévitables- et de ne pas se vanter bêtement des succès –car ceux-ci n'ont pas de rapport direct avec ses actions. Car la cause de la présence ou l'absence de motivation envers l'apprentissage chez un élève donné est à chercher, plutôt que dans des motivations conscientes, dans le fait, enraciné dans l'inconscient, que quelque chose du passé de cet élève –qui a à voir avec ses origines-, quelque chose qui échappe au contrôle et du professeur et de l'apprenant lui-même, établit un lien positif ou négatif avec quelque

chose du présent de la classe. L'on pourrait ainsi dire que la motivation est de l'ordre du passionnel plutôt que du rationnel.

2. Des précisions terminologiques

Mais avant d'aller plus loin, il me semble nécessaire de préciser le sens des termes que nous avons rassemblés dans le titre de cet article. Avec l'expression « je est un autre », nous touchons l'essence de la condition humaine, tel que j'espère le montrer par la suite. Il n'est donc pas étonnant que, avec des formulations différentes, elle ait été empruntée par les discours les plus divers : elle traverse la littérature depuis la fulgurante vision aurorale de Rimbaud, qui la frappe le premier, jusqu'à la crépusculaire contemplation du Nobel Imre Kertesz, *Un autre. Chronique d'une métamorphose* ; elle sous-tend la théorie et la pratique anthropologique, science pour laquelle « le moi est le traitement des altérités » (Augé, 1989) ; elle obsède la philosophie, si l'on veut prendre pour preuve, par exemple, Ricoeur, et son *Soi-même comme un autre* (1960), et Lévinas, dont *Totalité et Infini : essai sur l'extériorité* (1974) n'est qu'un des nombreux textes où il interroge cette ; elle est la clé de voûte de la psychanalyse, pour laquelle l'inconscient, qui constitue la réalité profonde du sujet, est cet « autre » que de la relation avec « l'autre », des messages de « l'autre », reste intraduisible pour la personne (Laplanche 1999). Comme je l'ai déjà laissé entendre, c'est surtout ce dernier langage qui nourrit la réflexion dont il est question dans cet article.

D'un autre côté, dans le contexte de ces pages nous appellerons « corps » au système primaire du psychisme et à la réalité physique qui le supporte ainsi qu'à ses manifestations : système neuronal, squelettique, musculaire, sanguin, nerveux, l'épiderme, la voix, les gestes non articulés..., et en général tout ce qui des réactions du sujet échappe à son contrôle, même si, sur un niveau superficiel, il semble possible en rendre compte dans des termes argumentatifs purement rhétoriques. « Code », de son côté, nous servira à désigner le système secondaire, le psychisme conscient et tous les instruments médiationnels ou objets culturels qui participent à son élaboration et, en même temps, rendent possible son expression, lesquels instruments pourraient être groupés comme suit (Ouellet, 1991) : 1.- Attitudes concernant les valeurs et les normes ; 2.- Comportements des groupes : moeurs, habits, etc. ; 3.- Savoir faire, codes de communication, langage, manières d'utiliser les instruments ; 4.- Produits de l'activité humaine: ustensiles, oeuvres artistiques; 5.- Institutions, modalités d'organisation collective.

Ces éclaircissements réalisés, le titre assez cryptique de cet article pourrait être déployé de la sorte : chaque sujet humain se construit en tant que tel grâce à l'intervention d'autrui, par l'intermédiaire d'un processus par lequel le corps qu'il apporte à sa naissance et le code où il s'inscrit par ce même mouvement interagissent, de manière singulière dans chaque cas, pour produire ce que depuis Lacan on appelle des sujets divisés, c'est-à-dire, des sujets chez qui si, d'un côté, il y a du conscient (et c'est à cela que nous nommons le

« je », effet des symbolisations qui résultent de la relation à autrui), il y a aussi de l'inconscient (« l'autre » du sujet, ce qui lui échappe, la trace de ce que des relations à autrui n'a pas pu advenir à la symbolisation), lequel –et c'est la thèse forte de ces pages, comme je l'ai déjà dit– trouverait dans les activités d'appropriation de langues étrangères un espace privilégié d'émergence. Mais il est bien temps de commencer à étayer ces affirmations.

3. Le sujet et la langue, entre corps et code

L'être humain, aussi bien au niveau de l'espèce –la phylogénèse– qu'au niveau de chaque sujet individuel –l'ontogenèse–, se construit au carrefour du corps et du code, dans un processus de scission, suture et nouvelle scission que j'essaierai de présenter ici brièvement². Au niveau phylogénétique, l'apparition et l'évolution de l'espèce humaine peut se caractériser comme étant un processus d'homínisation jamais terminé, dont l'origine serait à situer dans une espèce animale, ou dans certains de ses membres, dont les comportements spécifiques, jusque là inscrits dans leurs corps –leurs gènes–, auraient commencé à évoluer, forcés qu'ils ont été –pour des raisons qui nous échappent, mais dont l'une des hypothèses serait les exigences de survie dans des situations de transformation du milieu écologique– à « inventer » des modes de comportement socialement partagés, lesquels, dans la mesure où ils sont, à partir de ce moment, sociaux et non pas génétiques, devront être socialement transmis aux générations futures pour assurer la survie temporelle, limitée, de chacun des membres de l'espèce, en même temps que la survie illimitée de celle-ci. Ces nouveaux comportements, et les produits de toute sorte, matériels et spirituels, qui en dérivent, constituent le *code*, que nous nommons habituellement « culture » humaine, et que nous opposons aux comportements et produits mal nommés « naturels »³, c'est-à-dire, ceux qui proviennent de l'héritage biogénétique des sujets, de leurs *corps*. À l'origine de l'espèce humaine il y a, donc, une opération constituante de scission de sa nature en code et corps, deux composantes qui interagissant dialectiquement

² C'est un sujet que j'ai développé longuement ailleurs, notamment dans : « La emergencia de lo inconsciente en el acceso a una lengua extranjera », in Carmen Guillén Díaz (coord.), *Lenguas para hacer camino*, col. *Aulas de verano*, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2003; « Currículos culturales para la enseñanza de lenguas extranjeras: entre el deseo y la realidad », in Gloria López Téllez (coord.), *Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencias en su aprendizaje*, col. *Aulas de Verano*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003; « Emozioak sentitzen ditut, beraz... ikasten al dut? », *Hizpide*, n° 48, Vitoria, Gobierno Vasco, 2001; « La entonación es el sentido: reflexiones en torno a la voz y al aprendizaje de las lenguas extranjeras », *Actas del Primer Congreso Internacional de Aprendizaje Precoz de las Lenguas*, MEC/Anaya, 2002. Un développement plus ambitieux pourra être lu dans Atienza, 2003.

³ « Mal nommés », car ce qui est propre à la « nature » humaine est justement cette dimension « culturelle » qui, en tant que telle ne peut être que « naturelle ». C'est pourquoi je préfère parler de composantes biologiques et culturelles de l'espèce, dans le bien entendu que les deux sont des composantes « naturelles » et constitutives de la spécificité de la « nature » humaine.

entre eux le long des siècles vont progresser vers des niveaux de complexité de plus en plus grands.

Sur le plan ontogénétique, chaque petit d'homme naît, par conséquent, dans l'incomplétude, puisqu'il ne possède que l'une des deux composantes de ce qui le définit en tant que membre de l'espèce humaine, le corps, avec les capacités et les comportements biopsychiques inscrits dans ses gènes. L'autre composante de sa nature, il a à le trouver en dehors de lui, concrétisée de manière singulière dans la niche culturelle qui l'accueille à sa naissance, qu'il aura à s'approprier par une véritable opération de greffage sur le corps, progressivement, le long de la durée de sa vie.

Ainsi, à sa naissance, le petit de l'homme est situé entre corps et code, et son processus d'homínisation, comme cela était le cas pour l'espèce, va du premier au second. La différence est que l'espèce construit elle-même sa dimension culturelle, dans son processus auto-constructif d'homínisation, tandis que l'individu, lui, s'il est vrai qu'il participe avec son action à l'auto-construction historique de l'espèce, il a besoin de la dimension culturelle de celle-ci, qui est là avant même de son émergence à la vie, pour accéder à la condition humaine. Cela fait que si dans l'ontogénèse le processus va aussi du corps au code, le résultat est, en première instance, l'inverse de celui de la phylogénèse : il ne s'agit pas d'un processus de scission mais de suture, d'union, sur le plan de l'ontogénèse, des deux composantes de la division, de la séparation, qui avait eu lieu sur le plan phylogénétique, entre corps et code.

Mais on est loin d'en avoir fini, avec le processus de construction du sujet humain. En effet, sur le plan psychique, seulement une partie des interactions qui ont lieu entre le corps du petit de l'homme et le code culturel dans lequel il s'inscrit à sa naissance arrive à être symbolisée, c'est-à-dire, à produire du sens partagé, à accéder à la conscience et, par là, à être mis en commun avec autrui, pour construire, comme effet de ce processus de reconnaissance mutuelle, la dimension consciente du sujet. Le sens d'une autre partie de ces interactions restera, par contre, dans l'ombre, faute de pouvoir être symbolisée, aucun sens partagé ne pouvant être construit à partir d'elle : le petit de l'homme sera incapable de traduire cette partie des messages de l'autre, et le résultat de ces impasses, de ces trous de sens, de ces lacunes, de ces blancs d'écriture de l'adulte sur les tables du corps de l'enfant, fera émerger une autre dimension constitutive de l'être humain, l'inconscient, sorte de réservoir, de stockage, de purgatoire où les traces de ces expériences manquées de symbolisation patientent à l'affût d'une quelconque opportunité pour se manifester, pour accéder, finalement, au sens. L'inconscient témoigne ainsi du cheminement concret de chaque sujet dans son trajet singulier du corps au code, sa réalité étant, pour ainsi dire, intermédiaire : il n'est ni corps ni code, mais la trace enfouie dans le corps –et manifestée seulement en termes de symptômes- des processus de codification échoués.

Enfin, l'un des éléments constitutifs fondamentaux de n'importe quel code culturel

humain est le langage. Or, les langues sont aussi elles-mêmes le résultat de processus qui vont du corps au code, dans les deux dimensions phylogénétique et ontogénétique.

Du côté phylogénétique, geste et voix, pur corps, ont peut-être précédé la parole ; petit à petit, celle-ci aurait émergé⁴ dans des fonctions d'abord contextuelles -pour désigner des objets présents- et après indépendantes du contexte -pour désigner des objets absents, ce qui parle de cette capacité du langage à doubler, représentationnellement, le monde ; plus tard l'écriture -qui est l'usage linguistique le plus abstrait et décontextualisé et aussi celui où le corps originaire se met le plus en retrait fonctionnant de la manière la plus codifiée, la plus technique⁵- aurait émergé. De cette manière, les processus d'invention des langues parlées et écrites se présenteraient comme un retrait progressif du corps au profit du code et poussé par lui. Mais dans des circonstances données, le corps reviendrait sur le premier plan de la scène. Par exemple, quand des sentiments tels que la colère, la tristesse, la tendresse ou le désir nous assaillent il y a comme un court-circuit du code causé par l'irruption du corps : nous faisons retour à la voix sonore, au cri, au geste, à la pose de combat même, avec la colère ; nous rentrons dans le silence, la plainte ou les larmes, de la main de la tristesse ; nous caressons, donnons de baisers, chuchotons, haletons, quand la tendresse ou le désir de l'autre nous prennent. I. Fonagy (1991), à qui j'emprunte ces idées, montre bien, sans qu'il utilise ces termes, comment les phonèmes mêmes se situent dans cet espace de transition entre le corps et le code dont je suis en train de parler, comment, donc, quelque chose de la dimension corporelle originaire de la communication orale survit dans les sensations, émotions et affects que les aspects phoniques des phonèmes (ouverture, acuité, labialité, gutturalité, tension...) produisent chez les locuteurs : ainsi, en général, on s'accorde pour affirmer que [u] est plus sombre et triste que [i], que [m] et [l] sont plus douces que [t] et [k], etc., et nous arrivons même à trouver dans certaines chaînes de sons des sensations qui amènent des jugements moraux⁶.

⁴ L'invention de l'écriture a permis aux membres de l'espèce humaine d'initier des processus de construction de sens partagés avec eux-mêmes à des moments postérieures au processus d'écriture lui-même (agendas, listes, comptabilité, schémas...), avec des contemporains éloignés ou absents et avec des sujets qui vivront après notre disparition. Il est vrai que les technologies de l'information et de la communication ont depuis longtemps changé la donne : aujourd'hui l'oral, voire l'audiovisuel, peut remplir ces mêmes fonctions.

⁵ Je m'exprime au potentiel, car, il faut l'admettre, nous ignorons comment de tels processus ont eu lieu. Pour ne donner qu'un seul exemple : dans quelle mesure est possible d'assurer que l'oral a précédé l'écrit ? Voix, geste et trace ont sans doute coexisté dans un premier moment et l'on peut imaginer que cette dernière -empreinte visible, comme l'écriture, même si elle n'est pas toujours produite intentionnellement- et le geste -sorte d'écriture en l'air- aient pu servir pour des communications plus complexes que celles rendues possibles par la voix dans les premières phases d'évolution du langage.

⁶ Fonagy invente des mots, qu'il appelle "logatomes", qui, présentés oralement au jugement de sujets différents, ayant des langues maternelles différentes, produisent chez eux, presque unanimement, les mêmes réactions évaluatives de -selon les caractéristiques phoniques des mots- avarice, séduction, gaspillage...

Si, maintenant, nous nous tournons vers la dimension ontogénétique du langage, nous retrouvons la langue comme réalité allant du corps au code et s'installant la vie durant entre ces deux pôles de chaque sujet. Au commencement est la voix : avant de voir, de sentir, de goûter ou de toucher des réalités culturelles, le corps du petit de l'homme prend contact avec le code grâce à l'ouïe : à partir du septième mois, et même avant, le fœtus entend et discrimine⁷. Et, dès sa naissance, l'enfant est reçu par la voix des adultes qui l'entourent, l'interaction entre celui-là et ceux-ci constituant un dialogue de voix et de désirs : ceux de l'enfant venant du corps, ceux des adultes procédant du code et servant à imposer au nouveau-né les contraintes sociales, ce que dans « ce » code culturel concret est admis ou interdit, ce que des désirs de l'enfant-corps peut être assumé ou, pour le moins, partagé, et par cela symbolisé, par les désirs de l'adulte-code. Il s'avère donc que, depuis le début, la voix –car voix sont aussi bien les sons émis par l'enfant que, pour lui, ceux produits par les adultes malgré le fait que ces derniers soient régis par les lois du code linguistique que l'enfant ignore encore- est à l'origine du sujet scindé, clivé, causant en même temps la dimension consciente et l'inconsciente du petit de l'homme dans son processus ontogénétique, suturant la fente que la division phylogénétique avait produit, mais aussi présidant à l'émergence du nouveau clivage conscient-inconscient qui est le seul mode d'existence qui lui soit donné à l'homme concret. Mais très tôt, un pas fondamental va être donné : entre l'onzième et la seizième semaines de vie extra-utérine, une étape d'échange de voix et de sons entre la mère et l'enfant, connue sous le nom de « turn-taking », va s'initier, une étape interactive pendant laquelle mère et enfant jouent à communiquer, prenant « la parole » chacun à son tour : lui, usant des balbutiements « polyglottes » dont il est capable à cette étape, avec sa « lalangue »⁸ particulière ; elle, selon le cas, imitant les sons de l'enfant, utilisant le « langage bébé » ou celui des adultes. Il s'agit d'une étape transcendante, car c'est pendant celle-ci que le petit, encore « infans », apprend que l'interlocution est le mode fondamental de communications entre les humains (Boysson-Bardies 1999). Cet apprentissage aura une telle importance et une telle efficacité que tout de suite l'enfant, pour s'approprier les formes d'interlocution propres à

⁷ Certaines expériences auraient montré que les enfants font plus attention à leurs mères quand celles-ci leur chantent ou leur lisent des chansons ou des histoires qu'elles ont chantées ou lues à haute voix avant la naissance des bébés que quand elles les leurs chantent, racontent ou lisent pour la première fois après leur naissance. Peut être la précocité avec laquelle les enfants reconnaissent leur langue maternelle (celle de la mère et de l'entourage maternelle), a quelque chose à voir avec cette expérience prénatal du monde des sons.

⁸ Terme inventé par Lacan, inspiré des balbutiements ou « lallations » des bébés, pour désigner les effets sur le sujet de la manière où la langue maternelle lui a été donnée, autrement dit, pour nommer la langue de l'inconscient. Langue de l'inconscient parce que c'est en accompagnant ces échanges de voix et de sons que l'enfant apprendra les contraintes des lois du code culturel auquel il appartient, de tel façon que la manière où la langue lui est donné est aussi la manière où le code lui a été imposé, la manière où le code s'est greffé dans le corps, avec les effets de symbolisation ou de court-circuitage du sens conséquents. Sur ce concept de « lalangue » consulter, par exemple, Casanova (1982).

la langue maternelle, commencera à renoncer progressivement à son « polylinguisme » pour arriver, après un long processus qui durera dans certains cas jusqu'à l'âge de 8 ou 9 ans, à restreindre ses potentialités articulatoires au système phonique de la langue maternelle, au prix d'un renoncement aux gratifications que ce « polylinguisme » lui procurait, dont le deuil ne pourra ne pas laisser de trace dans son psychisme, notamment déterminant de manière singulière son mode particulier de construction de sujet divisé. Sous condition de ce renoncement, il pourra accéder à la langue du milieu social où il vit et apprendre, en même temps que la langue, les restrictions sociales propres à la culture de ce milieu, avec les effets que pour la construction du sujet divisé s'en dérivent.

Tout ce que nous venons de dire nous permet de dire que parler implique toujours une référence au code, au conscient, au raisonnement logique, à l'intentionnalité, à la préparation de l'action à venir, à ce que, par l'intermédiaire du langage, nous voulons faire, en même temps qu'au corps, à l'inconscient, à la manière dont « notre corps a été soutiré vers l'existence », pour l'exprimer avec la belle formule de Dorfman (1999). Or, dans l'apprentissage et dans la pratique d'une langue étrangère l'origine est particulièrement impliquée. C'est de cela que nous allons traiter dans le chapitre suivant.

4. La langue étrangère et l'origine du sujet divisé

Si toute langue a rapport à l'origine, au corps, celles que nous apprenons en second lieu font spécialement référence à cette polarité du sujet divisé, offrant une opportunité de réalisation à ce à quoi le petit de l'homme a dû renoncer pour pouvoir manœuvrer dans le milieu culturel dans lequel il a vu le jour. Naturellement, les langues secondes –étrangères ou non- sont, comme la maternelle, une composante du code, mais dans la mesure où leurs modes de soutirer à l'existence les sujets qui les parlent sont différents, à un niveau ou l'autre, de celui de cette dernière, dans la mesure où ce que des demandes des sujets locuteurs ont permis de symboliser ou ont réprimé et envoyé patienter à l'inconscient est, quelque'en soit la manière ou le degré, différent, les apprenants d'une langue étrangère peuvent avoir la sensation –pas nécessairement consciente- que quelque chose de ce qui ne fut pas possible dans les interactions médiatisées par la langue maternelle, peut le devenir dans celles médiatisées par les langues étrangères, l'impression que certains de trous, des lacunes, des erreurs de traduction, des blancs résultants de la division originaire peuvent être comblés, satisfaits, réécrits, correctement traduits grâce à une deuxième langue et aux interactions culturelles que son apprentissage comporte ou peut comporter. C'est-à-dire, le contact avec une langue seconde peut rendre possible au sujet le retour à des expériences du passé primitif, à une dimension plus de corps que de code car située dans les premiers moments de ce mouvement qui va du corps au code et que nous avons dit caractériser les processus d'hominisation.

Cette possibilité de retour à l'origine du sujet, ou de retour au présent du sujet de quelque chose de son origine, par le biais de l'appropriation des langues secondes, est d'autant plus plausible que l'écoute et la prononciation des sons de la ou des nouvelles langues exige de l'apprenant qu'il réalise des comportements audio-articulatoires semblables à ceux qu'il réalisait avec le plus grand plaisir dans son époque « polylingue », cette époque précédant son cinquième mois de vie où son corps résonnait avec tous les sons de toutes les langues, cette époque de l'apprentissage de la loi interlocutive qui précéda le deuil qu'il fut obligé de faire de cette toute puissance orale pour pouvoir participer de manière plus efficace au dialogue de voix et de désirs dans son entourage maternel, et, en reculant ainsi vers cette époque grâce aux sons longtemps censurés, des chances existent pour qu'avec eux refassent surface les vécus les plus profonds de l'apprenant, les expériences satisfaisantes –de fusion, d'identification à la mère, par exemple– ou décevantes –ruptures, refus des demandes faites à ce milieu maternelle ou échec des attentes créées à son égard– alors vécues. Autrement dit, la langue étrangère a la capacité de mettre l'apprenant en contact directe avec « la langue », avec la langue de son inconscient, avec les effets de la manière dont la langue maternelle lui a été donnée, bref, encore une fois, avec son origine. Et ce retour à l'origine, ou, si l'on préfère, ce retour de l'origine, peut produire chez les sujets apprenant une langue des vécus positifs ou négatifs, selon les cas, qui expliqueraient le désir ou le refus d'apprendre une langue seconde donnée.

La langue étrangère crée, donc, un espace entre le corps et le code, mais, à l'inverse de ce qui se passait pour la langue maternelle, ici la direction va du code au corps, ou, si l'on veut, d'un code à un autre, d'une culture à une autre par l'intermédiaire d'une traversée par le corps, un voyage de retour à l'origine. Un espace qui peut placer le sujet –ou lui donner l'impression d'être placé– sur un nouveau point de départ pour atteindre de nouveaux buts. Cet espace a des caractéristiques particulières que la notion d'espace transitionnel paradoxal, que je vais maintenant aborder, pourra peut-être éclairer.

5. Les langues étrangères en tant qu'espaces transitionnels paradoxaux⁹

Il s'agit d'une notion métissée que je construis, en me donnant une liberté que les différents auteurs dont je m'inspire me refuseraient peut-être, au carrefour de plusieurs domaines disciplinaires.

⁹ Ce paragraphe suit de très près une partie du chapitre que j'ai écrit pour le guide didactique du manuel pour l'enseignement de l'espagnol *Una Rayuela*, élaborée par les professeurs Pilar Candela et Gloria Benegas et édité en 2003 par SGEL.

D'un côté, je l'emprunte à Winnicott¹⁰. Ce psychanalyste prestigieux rappelait que la construction en tant que sujet autonome du petit de l'homme n'était possible qu'au prix d'un long et douloureux processus de séparations de la mère et de lui-même, processus qui lui permet de s'insérer dans le monde grâce à la médiation de toute une série d'objets – qu'il appelle « transitionnels », car c'est eux qui assurent cette transition de soi au monde externe, du corps au code, de l'utérus maternel à l'utérus social : le sein maternel, d'abord, la tétine du biberon ou la sucette, ou son propre doigt, ensuite, le coin de la couverture ou l'ours en peluche qu'il ne quitte jamais, plus tard, sont autant d'objets par l'intermédiaire desquels l'enfant se sépare progressivement du corps de l'autre, qu'il imagine sien, et de son propre corps pour aller à la rencontre d'autrui, pour s'insérer dans le monde des autres, dans le code, pour accéder à la culture, cette autre partie de la nature humaine. Or, le langage, les balbutiements, les lallations, les jeux linguistiques de la première enfance, de plus en plus proches des conventions de la langue du milieu dans lequel il vit, sont, eux aussi, des objets transitionnels. Ce que je veux suggérer en affirmant cela c'est que la langue seconde objet d'acquisition et les matériaux que l'on utilise à cette fin (comptines, chansons, jeux de langage, balles, pelotes de laine, marionnettes, mascottes, jouets, documents authentiques de toute sorte...) peuvent être considérés comme autant d'objets transitionnels se situant entre l'utérus social constitué par la langue-culture maternelle et le monde extérieur constitué lui par cet autre utérus social qu'est la langue-culture seconde. Ces objets, et les actions que nous demandons aux apprenants de faire, appartiennent (dans la mesure où l'objectif est de faire que l'apprenant aille du connu à l'inconnu, de ce qu'il sait déjà faire en sa propre langue-culture à ces nouvelles manières de faire et de dire qui sont celles de la langue-culture étrangère) en même temps à la réalité maternelle et à l'étrangère, facilitant ainsi le passage de l'une à l'autre, accompagnant progressivement les apprenants dans la transformation personnelle que l'accès à une autre langue-culture leur demande. Mais je suggère aussi, naturellement, que ce passage sera plus ou moins agréable selon ce que de la scène originarie revienne à cette autre scène qu'est cet espace nouveau créé par les activités d'appropriation de la nouvelle langue-culture.

Mais cette notion d'espace transitionnel paradoxal je la dois aussi aux travaux d'Oberlé (1989) sur la créativité. Pour cette auteure, la créativité est une aire de rencontre entre le corps et le code et c'est précisément la rencontre entre ces deux réalités qui rend possible la créativité à l'œuvre dans, par exemple, le jeu, et, par extension, dans toute tâche d'apprentissage qui est toujours un espace de « comme si », c'est-à-dire, ludique. Le corps, quand il rencontre le code, le transforme, produit en celui-ci des

¹⁰ D. W. Winnicott communiqua ces idées, en 1951, dans l'article "Objets transitionnels et phénomènes transitionnels" que, vingt ans plus tard, en 1971, il mettra à la tête de son célèbre *Jeu et réalité* (1992).

effets de signification inattendus, le re-invente, ouvre pour lui des perspectives impensées. Or, dans une situation d'apprentissage d'une langue seconde, ce nouveau code que celle-ci représente joue, par rapport au code constitué par la langue-culture maternelle, le rôle de corps, car, justement, ce code second ouvre au corps de l'apprenant des perspectives d'expression, de réalisation qui n'avaient pas été possibles dans le code premier, dû aux restrictions imposées au sujet depuis sa naissance par la langue-culture maternelle. Ce qui est paradoxal dans cet espace créé dans le carrefour du corps et du code c'est que le réel et le non réel, l'affirmation et la négation, le faire et l'imaginer, le conscient et l'inconscient, le vrai et le faux sont possibles en même temps. Le jeu, remarque Oberlé (*op. cit.*, p. 211),

permet d'accéder à une forme paradoxale de pensée dans laquelle des niveaux habituellement disjoints peuvent être combinés : alors que, dans la vie courante (et dans les processus secondaires), l'affirmation et la négation ne peuvent pas exister dans le même temps logique (par exemple à un moment donné je peux donner un coup ou ne pas le donner), dans le jeu elles coexistent (je donne un coup, je suis chargé de l'agressivité qui me pousse à le donner et je ne le donne pas ; je ne bats pas pour de vrai mon camarade).

Nous comprenons donc que les activités qu'on propose dans la salle de classe peuvent permettre à l'élève de vivre ludiquement la réalité étrangère, être autre et soi-même à la fois, acheter une paire de chaussures et ne pas l'acheter, c'est-à-dire, passer progressivement et dans le confort de la réalité culturelle propre à l'étrangère. Autrement dit, elles lui donnent l'opportunité de vivre dans l'autre réalité sans enjeux sérieux du point de vue de la communication réelle, car il n'est pas pour de vrai dans la réalité étrangère mais seulement dans une situation de « comme si », de simulation, de jeu, dans laquelle se tromper, l'erreur, manque d'importance. Et peut-être que cette situation d'irréalité, de « comme si », pourra aussi aider l'apprenant à vivre de manière moins traumatique ce retour à l'origine –ou retour de l'origine- que l'approche d'une langue étrangère, selon nous, suppose ou peut supposer.

Car, de l'avis de Bateson (1977) –et avec sa pensée nous ouvrons une nouvelle perspective de la notion d'espace transitionnel paradoxal que nous sommes ici en train de définir et d'en découvrir la portée didactique-, les activités ludiques créent un espace de « méta-communication » où les actions verbales et non verbales que nous réalisons « ne dénotent pas la même chose que ce que dénoteraient les actions qu'elles dénotent » (p. 212). Par le seul fait de dire « ceci est un jeu », les joueurs créent un nouvel espace « méta-communicatif ». Et, parfois, la nécessité communicative est tellement puissante, surtout chez les enfants, qu'un nouveau code linguistique et comportemental émerge –un véritable nouveau code, dans le sens où j'utilise ce terme depuis le début de cet article-, un « méta-code ». C'est, par exemple, le cas des codes de groupe que les enfants –usant de jeux de langage, de langages codifiés, d'onomatopées, etc.- créent pendant leurs jeux. L'avantage en didactique des langues

est que le méta-code est déjà donné, puisque la langue étrangère peut être vécue par les apprenants comme le langage codifié propre à la nouvelle situation que le « jeu à parler » la langue étrangère et « à vivre » sa culture crée dans la salle de classe. Et donc, dans ce cas, au lieu d'avoir besoin d'inventer un code linguistique et comportemental, les apprenants rencontrent dans la classe un code déjà-là dans lequel ils peuvent se ré-inventer, car la nouvelle langue-culture doit être en mesure de donner du sens à une nouvelle modalité de rencontre entre l'extérieur et l'intérieur du sujet, entre l'objectif et le subjectif, entre le code et le corps.

Enfin, cet espace transitionnel paradoxal peut aussi être abordé à partir d'un angle différent, mais complémentaire des précédents, si nous suivons Vygotski dans ses réflexions sur le jeu. Pour le grand psychologue russe, la relation que les joueurs ont avec les règles les place dans une situation singulière, paradoxale, parce que, d'un côté, ils font ce qu'ils souhaitent faire, et vont donc dans la direction du plaisir, et, de l'autre -en même temps, et justement pour atteindre ce plaisir- renoncent à celui-ci en quelque sorte, puisqu'ils acceptent de mettre sous contrôle leurs envies et désirs pour les soumettre aux exigences des règles et contraintes du jeu, sans que, pourtant, le renoncement au plaisir soit réel. Le jeu est donc cet espace paradoxal où le joueur va dans la direction de la plus grande facilité et, en même temps, de la plus grande difficulté. L'enfant, écrit Vygotski (1989), atteint dans le jeu le plus haut degré de contrôle sur lui-même dont ils soit capable, se plaçant pendant son déroulement, et grâce à lui, « une tête au dessus » de ce qui correspond à son niveau de développement réel. C'est-à-dire, que de cette perspective l'on peut affirmer aussi que « je est un autre », car l'enfant cesse, pendant le jeu, d'être enfant pour agir en tant qu'adulte : il s'éloigne du corps, de sa dépendance du système primaire, pour se rapprocher du code, des exigences du système secondaire. Mais ce qui est vraiment paradoxal est que c'est son désir enfantin de jouissance qui le pousse dans cette direction de maturité.

Il me semble –et le lecteur sera peut-être d'accord avec moi- que ces différentes perspectives –qui, chacune à sa manière, situent les processus d'acquisition d'une deuxième langue dans cet espace paradoxal de transition entre le corps et le code- éclairent de manière singulière et intéressante. Elles peuvent, par exemple, faire mieux comprendre que quand on enseigne une langue aux enfants, surtout aux tous petits, il faille aller « du corps au code » puisqu'il s'agit de s'appuyer sur les possibilités que le corps des enfants –qui n'est pas encore complètement bâillonné par le code maternel- a pour introduire dans la salle de classe des activités ludiques où ils pourront, de manière naturelle, jouer à et avec le code second de la langue-culture objet d'appropriation ; le cas des adolescents est différent c'est pourquoi il faudra situer l'action d'appropriation « entre le corps et le code » car c'est là qu'ils sont placés en tant que sujets, dans l'espace intermédiaire de l'un et de l'autre, entre l'enfance et la jeunesse, et les deux extrêmes devront être convoqués dans la salle de classe si l'on ne veut pas produire des effets de blocage ; enfin, le travail avec les adultes consistera a

aller « du code au corps », car trop façonnés par le code de la langue-culture maternelle ils ont besoin de libérer leur corps pour laisser entendre chez eux ces messages que du passé émergent à travers la langue-culture étrangère, c'est-à-dire, pour laisser faire les effets des transferts positifs et limiter ceux des transferts négatifs que l'apprentissage d'une langue étrangère ne laissera pas de produire. Et c'est de ceci, du transfert, que nous allons traiter dans la suite du texte.

6. L'apprentissage de langues étrangères en tant qu'effet transférentiel

Ce que j'essaie de faire ici est, d'un côté, de formuler de manière un peu différente et plus concentrée les questions que j'ai traitées jusque là et, de l'autre, d'offrir quelques preuves de la plausibilité de ce que j'ai avancé, à savoir, que les situations d'appropriation de langues secondes créent un espace paradoxal, entre corps et code, dans lequel quelque chose de l'inconscient qui, autrement, resterait silencieux vient à se dire, et que ce qui s'y dit a ou peu avoir des effets contraires sur l'appropriation des langues dans la mesure où cela peut encourager leur apprentissage –car, en ce faisant, quelque chose du passé non résolu du sujet, qui est à l'origine de la structure de son inconscient, semble, finalement, pouvoir obtenir satisfaction- ou, au contraire, l'empêcher –car ce qui du passé se fait présent dans ce rapport à la langue étrangère est quelque chose de douloureux et l'apprenant préfère n'en rien savoir et, par conséquent ne veut non plus rien savoir de ce qui l'a fait émerger, c'est-à-dire, ne rien savoir de ni avec la langue étrangère.

Mais pour aller dans cette direction il me faut faire appel à une notion jusque là implicite, si non absente, dans mon discours : le transfert. Dans le domaine éducatif, la notion de transfert, y introduite par la psychologie de l'apprentissage, est bien connue : on transfère –c'est-à-dire, on déplace, on passe de l'un (le professeur) à l'autre (les apprenants)- des valeurs, des connaissances, des stratégies, des procédés, des savoirs et de savoirs faire... Justement, la préoccupation pour la motivation des apprenants qui, nous le disions au début de ce texte, importe tellement les enseignants a à voir avec cette conception de transfert : l'on suppose que la motivation facilite le transfert et veiller à ce que celui-ci ait lieu est la tâche dont la société a chargé le professeur. Mais ce n'est pas celle-ci l'acception qui nous intéresse ici, car elle fait référence à une dimension volontaire, intentionnelle et, en dernier terme monétariste : l'on transfère des connaissances comme l'on transfère des fonds d'un compte bancaire à un autre, comme résultat d'une décision consciemment mûrie et avec la finalité dernière de les faire fructifier.

Le sens de transfert que nous voulons racheter ici est celui qui est en usage dans le milieu psychanalytique, ou, plutôt, l'un de ceux que la pensée psychanalytique lui octroie, et plus précisément le moins clinique de tous. En effet, transfert désigne en

psychanalyse, d'un côté, l'un des dispositifs essentiels de la cure, qui se concrétise dans la mise en place d'une relation spéciale entre l'analyste et l'analysant, ce dernier déplaçant sur le premier ses affects positifs le supposant porteur d'un savoir –dont il, l'analysant, manquerait- sur ce qui le fait souffrir et qui pour cela le rend apte à le libérer de cette souffrance. Ce déplacement –sans lequel la cure ne serait pas possible- est ce à quoi la clinique psychanalytique donne le nom de transfert. D'un autre côté, la notion de transfert en psychanalyse implique aussi l'émergence, pendant la cure, d'événements ou de structures de la vie psychique ancienne de l'analysant qui sont transférés, transportés, du passé au présent et qui sont précieux pour avancer dans la cure. C'est cette vision plus large qui est proposée, par exemple, par Laplanche et Pontalis (2002 :492) :

processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établie avec eux et éminemment dans le cadre de la relation analytique. Il s'agit là d'une répétition des prototypes infantiles vécue avec un sentiment d'actualité marqué.

Mais il y a encore un sens plus large de transfert, lequel étant d'inspiration psychanalytique ne se borne pas, pourtant, au domaine du cadre clinique. C'est celui que Lacan (1975 :127) suggérait quand il disait que

chaque fois qu'un homme parle à un autre de façon authentique et pleine, il y a, au sens propre, transfert, transfert symbolique –il se passe quelque chose qui change la nature des deux êtres en présence.

C'est aussi celui auquel pense Bonnet (1991 :17) quand elle écrit : « quelqu'un en moi entre en communication avec quelqu'un en l'autre, à propos de quelque chose qui ne pouvait pas se faire entendre jusque-là, et c'est absolument bouleversant ». C'est encore celui que Sibony (1989 :131) définit comme un dispositif qui se met en action dès que deux sujets se mettent à parler, indépendamment du contenu de leur conversation et cela

du seul fait que leurs paroles mettent en présence de bribes de leur mémoire ; cela déclenche des poussées de leur passé vers leur présent ou leur avenir, des coulées fantasmatiques qui les débordent, qui cherchent où se poser, à quels temps se conjuguer pour s'entretenir, se satisfaire .

C'est enfin celui dont Imbert (1996 :31) parle au sujet des situations éducatives :

Le transfert apparaît comme un processus où il arrive que des messages qui tournaient en rond, dans une répétition sans issu, parviennent à trouver des destinataires. Temps d'une rencontre qui interrompt les répétitions mortifères. Se délivrent alors des réponses à des questions demeurées jusque là en suspens ; mais aussi des questions nouvelles qui

portent au-delà des réponses jusque là admises. Des voies se dégagent qui conduisent à la création de nouvelles solutions. Le transfert reprend les choses là où elles s'étaient arrêtées et 'dynamite' leur fermeture. Alors, des impasses, des nœuds de souffrance, du côté de l'enfant comme du côté de l'enseignant, peuvent se voir dénoués.

C'est, on l'aura compris, ce sens de transfert d'inspiration psychanalytique élargi à l'ensemble des rapports humains qui m'intéresse : c'est à ces processus transférentiels que je me suis référé de manière implicite quand plus haut j'ai parlé des situations d'apprentissage de langues étrangères comme des espaces privilégiés d'émergence de l'inconscient. Nous pouvons maintenant leur donner un autre nom : des espaces transférentiels. Et nous ajouterons que notre hypothèse est que la facilité ou la difficulté que les personnes ont concernant l'appropriation des langues étrangères sont, ou peuvent être, dans une certaine mesure au moins, des effets de transferts positifs –quand la facilité est au rendez-vous- ou négatifs –si la difficulté se fait présente. Autrement dit, dans les situations d'appropriation de langues secondes –ou de n'importe quelle autre matière, bien entendu, mais pas de la même manière, car le fait qu'il s'agisse d'une « langue » et qu'elle soit « étrangère » n'est pas indifférent- viennent s'actualiser, convoqués par certains objets (sons, mots, rythmes, intonations, modes de comportement, images...), des désirs, des attentes, des inquiétudes, des peurs inconscients qui déterminent le rapport d'attraction ou de répulsion que nous expérimentons à l'égard de ces objets.

Mais, arrivés là, il conviendra peut être de quitter ce langage, trop abstrait peut-être pour le goût de certains, et de proposer des exemples susceptibles de montrer la plausibilité pratique de ce que je viens de dire. Je me bornerai ici à deux exemples empruntés à la littérature autobiographique¹¹.

Je parlerai d'abord du rapport aux langues d'Elias Canetti. Dans l'autobiographie de son enfance et jeunesse (1980), cet auteur raconte, entre autres choses, son rapport aux langues secondes, en particulier à l'allemand, langue qui, étant celle que ses parents parlaient entre eux, dans leur intimité, lui avait été refusée dans son enfance ce qui avait été pour lui à l'origine d'une profonde frustration :

parmi les nombreux et ardents désirs que je nourrissais à cette époque, il est bien certain que ce que je désirais le plus ardemment c'était de comprendre leur langue secrète. Je ne saurais dire pourquoi je n'ai jamais tenu rigueur à mon père de son attitude ; en revanche, je conçus,

¹¹ C'est, en effet, dans les autobiographies et dans les romans autobiographiques (cf., par exemple *Le testament français*, d'Andrei Makine, Mercure de France, 1995) que j'ai pu rencontrer ce qu'ailleurs j'ai appelé des « épreuves empiriques » des relations entre inconscient et appropriation de langues secondes. Pour des exemples plus nombreux et plus largement commentés, voir Atienza 2003.

envers ma mère, une profonde rancœur qui ne se dissipa que des années plus tard quand, après la mort de mon père, elle m'enseigna elle-même l'allemand » (p. 40).

Ces quelques lignes sont chargées de références chères à la psychanalyse – « désir », « secret », « rancœur à l'égard de la mère »- qui sont, d'ailleurs, celles qui peuvent nous faire comprendre le dénouement des événements racontés dans ce récit, car quand, en effet, à l'âge de huit ans, quatre après la mort de son père, sa mère entreprend de lui faire apprendre l'allemand, il est, au début, dans l'incapacité de répondre à ce désir, ce que l'auteur interprète, dans le récit de ses souvenirs, comme effet de l'inadéquation de la méthode utilisée, certainement pittoresque, d'ailleurs. Mais ce n'est là qu'une interprétation superficielle, un symptôme d'autre chose, et je veux pour preuve le fait que la difficulté se dissout comme par miracle le jour où sa mère lui assène : « Que dirait ton père s'il t'entendait, lui qui parlait si bien l'allemand ? » (p. 104). À partir de ce moment là, raconte Canetti (et ce qui est important ici, du point de vue psychanalytique, c'est la contiguïté et l'enchaînement de ces phrases dans la narration, indépendamment du fait que les choses aient pu se passer comme cela dans la réalité) « il se passa quelque chose que je n'ai jamais réussi à comprendre. Au pris d'un terrible effort de concentration, j'appris à retenir les sens des phrases du premier coup » (ibid.). Ce que Canetti -qui, de son propre aveu dans ce même livre, déconsidère la psychanalyse- n'arrive pas à comprendre est pour nous un effet transférentiel : cette référence au père lui permet de s'identifier à lui, satisfaire le désir quatre années auparavant réprimé d'entrer dans l'intimité de sa mère, prenant la place du père. Ce qui nous surprend –mais c'est une preuve du travail à l'œuvre de l'inconscient- c'est l'incompréhension de la part de l'auteur de ce qui est en train de se passer, surtout car il l'avoue lui-même, sans s'en rendre compte, avec la plus grande clarté, quelques pages plus loin :

il y eu alors entre nous une période de beau fixe. Ma mère se mit à me parler en allemand, en dehors des heures de leçon. Je sentais que je lui étais redevenu proche comme pendant les semaines qui suivirent la mort de mon père. Plus tard seulement, je compris que ce n'était pas uniquement pour mon bien qu'elle m'avait inculqué l'allemand [...]. Elle avait grand besoin, elle-même, de pouvoir s'entretenir en allemand avec moi, l'allemand était sa langue intime [...]. Son mariage était réellement issu de cette langue. Elle était comme déboussolée, elle se sentait perdue sans mon père et mit tout en œuvre pour me faire occuper sa place aussi vite que possible [...] Elle n'a pas voulu que j'abandonne les autres langues [...], mais la langue de notre amour –et quel grand amour !- allait être l'allemand (p. 107).

Mon deuxième exemple sera celui de G. A. Goldschmidt (1999), écrivain déchiré entre l'allemand, sa langue maternelle, et le français, sa langue d'adoption à partir de l'âge de neuf ans, avec lequel il s'identifie profondément. Avancer une interprétation de l'origine de cette déchirure est, dans ce cas, plus difficile que pour Canetti, mais il y a lieu de supposer que le français apparaît dans la vie de Goldschmidt comme étant ce qui rend possible de dénouer dans son psychisme quelque chose qui avait été noué comme effet de très anciennes interactions dans la toute petite enfance régies par la

langue maternelle. Comment sinon (sauf à le déclarer fou !), pourra le lecteur faire sens à partir d'aveux tels que ceux-ci :

C'est peut-être l'une des propriétés de la langue française de tout de suite se situer dans l'intimité de celui qui la parle. Or, ma langue maternelle, l'allemand, que je possède à l'égal du français et dans laquelle j'écris aussi, ne m'a jamais, pas même dans l'enfance, donné cette impression de fusion, comme si l'allemand faisait moins la part de chacun, mais contraignait de toute façon à une participation sonore qui engage plus le corps : il faut respirer à fond pour parler allemand, plus déployer la cage thoracique. Il oblige l'âme davantage, en lui permettant moins d'échapper à une armature linguistique plus contraignante. De plus, les Français parlaient tout autrement aux enfants que les Allemands, sans le timbre de voix mièvre et traînard. L'allemand employé pour s'adresser aux enfants est parlé d'une voix de tête qui simule l'affection. Il prend presque toujours un côté démonstratif, mignard et menteur qui m'avait toujours fait peur : les gens qui parlent ainsi aux enfants peuvent aussi bien les étranger, vite fait (p. 140).

Un intérêt complémentaire de cette citation pour le moins surprenante c'est qu'elle nous parle de deux moments transférentiels : d'un côté, celui ayant eu lieu dans l'enfance où l'auteur, au moment de son arrivée en France, fuyant le nazisme, a l'occasion d'apprendre le français (de manière énormément rapide et agréable) ; de l'autre, celui du présent où, en écrivant son autobiographie, l'auteur fait le récit de cet événement ancien. Dans les deux cas, le français apparaît comme un lieu d'émergence de l'inconscient, ce qui en dit long d'une des caractéristiques de celui-ci : la compulsion de répétition, son retour incessant et implacable, au point de brouiller la logique rationnel du sujet. Car le texte que je viens de citer ne prend sens que si l'on accepte qu'il est le produit de la logique libidinale, c'est-à-dire, que si nous l'entendons comme discours directe de l'inconscient.

Pour conclure¹²

“Je est un autre”, forcément. La seule manière de dire « je », c'est de le dire dans les termes de l'autre. La seule manière de d'accéder à cette partie de la dimension humaine qui est en dehors de l'individu qui vient de naître, et qui, pourtant, est une composante essentielle de sa nature, le code, est de renoncer -dans les conditions dans lesquelles ce code concret où il vient s'inscrire au moment de sa naissance l'exige- à une partie des demandes et des potentialités du corps dont il est le porteur et qui le porte. Chaque être humain est donc humain différemment, selon la modalité qui

¹² Je sais bien que ce texte est boiteux: je ne parle pas des retombés méthodologiques des hypothèses que j'y émet. Ce que ce n'était pas son but. Ceux qui voudraient avoir quelques éléments de cet ordre peuvent consulter Atienza 2003.

est celle du code qui correspond à la niche écologique concrète qui l'accueille. Dans chaque code, dans chaque communauté ayant une langue-culture propre, ce « je est un autre » se décline différemment. Et cette différence s'offre aux locuteurs des autres langues-cultures comme possibilité d'autres modalités de réalisation de l'humain, d'autres modalités de construction de sujets divisés, d'autres modalités d'emprise du corps par le code, elle s'offre donc comme une chance d'enrichissement et de diversification de son mode singulier de dire « je est un autre », et cela non seulement dans le domaine du conscient mais aussi –et au fond surtout– de l'inconscient. D'autres « autres » sont possibles pour le « je » grâce à l'apprentissage des langues secondes, en particulier les étrangères, des « autres » qui pourront, peut-être, donner satisfaction à ce que des demandes du corps, à partir de la naissance, fut enfoui dans le silence par le code maternel, qui pourront, peut-être, traduire pour le sujet ce que des messages des adultes de l'entourage maternel resta incompris, en attente, qui pourront, peut-être, écrire un autre discours sur les tables du corps. Peut-être ! Puisque ce n'est là qu'un espoir, une possibilité, un leurre même, car ce à quoi, dans son origine, le petit de l'homme dut se refuser pour pouvoir se constituer en tant que sujet humain (clivé !) a dû être oublié, refoulé, envoyé en forme de trace indéchiffrable à l'inconscient, où il n'arrête pas de tourner, luttant pour émerger, aveuglement, à travers une quelconque fente, cherchant à se poser sur un objet quelconque, avec l'espoir que ce soit lui, finalement !, l'objet perdu, ce à quoi il dut se refuser, et que, donc, la satisfaction puisse enfin advenir. Leurre, oui, la langue étrangère, mais suffisamment attrayant pour certains sujets pour faire de l'apprentissage des langues une véritable passion.

Bibliographie

- Atienza, J. L. "La langue étrangère en tant que lieu d'émergence de l'inconscient", *Etudes de Linguistique Appliquée* 131, 2003, pp. 305-328.
- La construction de programmes culturels en didactique des langues étrangères : quelles théories pour quelles pratiques ?* Villeuneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 1998.
- Augé, M. «L'autre proche», in M. Segalen (éd.), *L'autre et le semblable. Regard sur l'ethnologie des sociétés contemporaines*, Paris, Presses CNRS, 1999, pp. 19-33.
- Bateson, G. *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil, 1977.
- Bonet, M. *Le transfert dans la clinique psychanalytique*, Paris, PUF, 1991, p. 17.
- Boysson-Bardies, B. de. *Comment la parole vient aux enfants*, Paris, Odile Jacob, 1999.
- Camus, A. *Le mythe de Sisyphe*, Paris, Gallimard, 1982.
- Canetti, E. *Histoire d'une jeunesse. La langue sauvée*, Barcelona, Muchnik Editores, 1994.

- Casanova, B. "Psychoanalyse et langue maternelle", *Langue Française*, 54, 1982, pp. 110-118.
- Dorfinan, A. *Rumbo al Sur, deseando el Norte*, Barcelona, Planeta, 1998.
- Fonagy, I. *La vive voix. Essais de psycho-phonétique*, Paris, Payot, 1991.
- G. A. Goldschmidt. *La traversée des fleuves*, Paris, Seuil, 1999.
- Imbert, F. *L'inconscient dans la classe* Paris, ESF, 1998.
- Kertész, I. *Un autre. Chronique d'une métamorphose*, Madrid, El Acantilado, 2002.
- Lacan, J. *Le Séminaire, livre I*, Paris, Seuil, 1975.
- Laplanche, J. *Entre séduction et inspiration: l'homme*, Paris, PUF, 1999.
- Laplanche, T, et Pontalis, J. B. *Vocabulaire de la Psychoanalyse*, Paris, PUF, 2002.
- Levinas, E. *Totalité et Infini: essai sur l'extériorité*, La Haye, M. Nijhoff, 1974.
- Makine, A. *Le testament français*, Paris, Mercure de France, 1995.
- Meirieu, Ph. « Praxis pédagogique et pensée pédagogique », *Revue Française de Pédagogie* 120, 1997, pp. 25-38.
- La pédagogie, entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995.
- Oberlé, D. *Créativité et jeu dramatique*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1989.
- Ouellet, F. *L'éducation interculturelle*, Paris, L'Harmatan, 1991.
- Ricoeur, P. *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.
- Sibony, D. *Entre dire et faire*, Paris, Grasset, 1989.
- Vygotski, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica-Grijalbo, 1989.
- Winnicott, D. W. *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1992.