

Céline à l'école, quand l'Autre, entre deux langues, perd sa barre

D. Villeneuve

*Exposé aux journées de l'A.L.I. du 25 novembre 2001
« À quel grand Autre l'enfant est-il confronté aujourd'hui ? »*

Dans les problématiques de mutisme scolaire, en particulier chez de jeunes enfants non francophones, il est éclairant d'articuler ce symptôme à un ratage concernant la confrontation du sujet au grand Autre.

Il s'agit d'enfants ayant jusqu'à présent trouvé place dans l'ordre du langage, auprès des personnes venues incarner pour lui le grand Autre, la mère en particulier. Entrant à l'école, l'enfant s'en remet tout d'abord à la maîtresse qui se trouve au lieu du grand Autre de l'enfant. C'est à dire que la maîtresse incarne pour un temps la position délicate de la « *dritte person* » dont parle Freud dans *Le mot d'esprit* et ses rapports avec l'inconscient, la tierce personne à qui l'enfant s'adresse.

Il me semble que si cet Autre accueille le dire de l'enfant, sans juger trop vite son parler par rapport à la norme scolaire, la différence linguistique ne fera pas barrière imaginaire à la rencontre, il y aura deux sujets en présence, et l'enfant exercera sa curiosité dans la jubilation de l'usage de tous ces signifiants nouveaux qui s'offrent à lui, et il acquièrera le bilinguisme dès la maternelle.

Mais l'école se repère sur des enfants parlant déjà le français, et dans son souci d'offrir la même intégration à tous les enfants, elle ne tient pas compte de leurs savoirs singuliers. À l'école, un enfant silencieux est inquiétant, comme s'il ne parlait pas déjà une langue mais comme s'il ne parlait pas de langue du tout.

Balbo et Bergès ont montré que c'est le transactivisme, ce coup de force symbolique qui permet le déploiement de la signifiante chez l'enfant. C'est cette fameuse supposition primordiale par la mère d'un savoir chez son enfant, donc d'un grand Autre présent aussi de son côté à lui, disjoint de celui de la mère. Dans leur deuxième livre, ils disent, que « lorsque d'autres personnes prennent le relais, enseignants et maîtres, ils vont également exiger de l'enfant qu'il s'identifie aux discours savants qu'ils lui tiennent, parce qu'ils font l'hypothèse que ce qu'ils lui transmettent s'articule à un savoir qu'il possède déjà ». Il me semble que c'est cette hypothèse qui, chez l'enfant

mutique, aurait fait défaut de la part de la maîtresse, comme si lors de son entrée à l'école s'était produit une rencontre avec un Autre qui n'a pu valider son dire comme langage, au moment crucial où l'enfant l'attendait.

Zerdalia Dahoun, pédopsychiatre qui fut une enfant mutique à l'école, raconte dans son livre : « Je me souviens d'avoir eu un désir très vif d'acquiescer ce code. Je me souviens encore comme si c'était hier du moment précis où j'ai eu la sensation d'avoir compris le secret des mots de la maîtresse et de ma joie triomphante... Je lui ai parlé très excitée par ma découverte fantastique mais, sans doute aussi gênée par mon accent et mon inexpérience, ai-je parlé en écholalie, imitant les sons un peu comme les bébés qui apprennent à parler ? Je fus rabrouée et renvoyée brutalement... c'est ainsi que je devins une enfant mutique à l'école ».

Ce passage exprime tout à fait à mon sens ce qui s'est passé du côté de l'enfant, il peut sembler attribuer la cause du mutisme à la rudesse de la maîtresse. Pour les cas que j'ai pu suivre, la question n'était pas de savoir ce qui s'était passé dans la réalité, mais la perception qu'en avait eu l'enfant, car il est très frappant de constater l'état de panique dans lequel se présentent ces enfants qui ne peuvent supporter le regard ni la moindre question. Une maman tamoule me disait en accompagnant sa fillette, « elle a beaucoup pleuré ce matin, elle a très peur, j'ai dû la forcer pour venir ».

Dans le cas de Céline en particulier, la maîtresse cherchait à aider l'enfant, elle était bienveillante. Côté maîtresse, il n'est pas évident de percevoir chez un enfant de maternelle, qu'il est en train de se risquer à user de signifiants nouveaux, d'articuler quelque chose qui pour lui est du français, et que la validation du message par l'Autre sous la forme du contentement est à ce moment là crucial. Il se peut que la maîtresse ne comprenne pas, ou corrige, sans même s'en rendre compte, ne faisant là que son métier. Ou bien peut-être, c'est une question que je pose, parce qu'elle serait agie par un discours pédagogique où l'un sait et l'autre serait vierge de tout savoir,

empêchant le temps de l'attribution. Les institutrices trop prises dans ce discours se mettraient à fonctionner comme des mères d'autistes, sourdes à la dimension signifiante. Dans le cas de l'enfant non francophone, cette surdité au moment initial où l'enfant se risque, opèrerait pour lui comme un jugement de rejet extrêmement puissant.

Ce jugement de rejet aurait pour effet de disqualifier le référent langagier parental, qui se retrouverait hors jeu ; c'est à dire que l'enfant s'aperçoit que ce référent est inapte à lui permettre de se faire représenter dans les signifiants du nouveau code, ce en quoi toute sa compétence dans la double culture se trouve annihilée. Il ne peut jouer avec les signifiants des deux langues, qui se prennent chacune en une totalité imaginaire fermée.

Autrement dit, il ne me semble pas que ce qui pose problème soit la difficulté de communication parce que l'enfant ne maîtriserait pas la langue scolaire. D'ailleurs au départ aucun enfant n'a cette maîtrise. Il me semble que pour des enfants qui sont dans le langage, locuteurs d'une autre langue, le symptôme du mutisme scolaire se mettrait en place plutôt lorsque la barrière imaginaire de la langue aurait empêché la reconnaissance du savoir autre de l'enfant.

Céline est une fillette de cinq ans, non-locutrice du français lorsqu'elle est entrée à l'école l'année précédente. Céline parle le chinois en famille, elle est née en France de parents venus de Canton il y a huit ans, et qui bien que parlant peu le français, sont fermement décidés à réussir dans le pays de naissance de leur fille aînée.

À l'école, Céline s'efforce d'apprendre, elle dessine, écrit, mais ne parle pas du tout, ne répond pas aux questions, est très apeurée dès qu'on la regarde et qu'on lui parle. Sa maman nous l'amène sur le conseil de la maîtresse qui a dit « elle parle mal, elle doit prendre des cours de français ».

Au CAPP, Céline est accueillie par la psychologue référente, puis dans un groupe de trois enfants animé par une rééducatrice ; je notais les séances en tant que « scripteur ».

Le premier dessin de Céline est un gros bonhomme de neige. Au centre et de part et d'autre, deux personnages sexués, l'un féminin l'autre masculin, et des boules comme des O qui remplissent tout le reste de la feuille. En bas, Céline a tracé son prénom et le nombre 2000.

La rééducatrice entend d'emblée les silences de Céline, ses mouvements dans la pièce, ses expressions comme du langage, si bien que vers la fin de la séance, Céline, dans le fil de la relation qui s'instaure, profère quelques mots, dans un rythme précipité, « comme si un bouchon sautait », dira la rééducatrice « là, c'est un bonhomme de neige, là la maman et là le papa. Le bonhomme, il est tout seul, et là les boules ».

Cette première représentation d'elle-même et de sa constellation familiale, représente Papa et Maman de plus petite taille, comme en retrait au loin. Et au centre, au premier plan, ce bonhomme glacé, solitaire, figurant Céline et son désarroi dans sa rencontre avec l'espace scolaire où elle se trouve exilée en un lieu où elle ne se fait pas entendre, où elle se représente sans identité sexuée. Ces boules de neige n'évoquent-elles pas un dehors froid, hostile car ne constituant pas un lieu langagier accueillant, habitable pour Céline ? Le lieu du CAPP est d'abord pris dans ce dehors froid qui la laisse figée.

À la troisième séance, Céline dessine un château grillagé à oreilles pointues, qui est dit-elle « une maison de chien... le chien d'une méchante, madame et monsieur », « tu es dans l'histoire ? » oui, dans la maison du pays des chiens »

Cette méchante qui est à la fois madame et monsieur, nous semble la représentation imaginaire de son institutrice qui apparaît là pleine d'hostilité et non divisée sexuellement, c'est à dire toute-puissante, incarnant le grand Autre non barré.

Qu'est ce que le chien dans le dire de Céline ? une injure peut-être, référée à des éléments de la langue chinoise, qui viendraient dire à l'Autre, dans sa langue, dans son lieu, le mépris.

En élaborant ce matériel après-coup, nous mettons un certain temps à réaliser que « nous » aussi, comme locuteurs français, faisons partie pour Céline de ce pays des chiens. En acceptant cet énoncé comme une injure, nous y entendons un signifiant permettant à Céline de réaliser la première entame de cet Autre tout puissant de l'école. A propos de l'injure, Balbo et Bergès parlent de la mise à mort par le mot de la Chose, dans un mouvement de symbolisation « là où la chose était, le signifiant doit advenir ». Meurtre nécessaire chez l'enfant qui a à se défendre d'un grand Autre totalisant.

Alors la barre sur le grand Autre, qu'est ce que cela veut dire, questionne Lacan dans le séminaire VIII, « Le désir et son interprétation » ? Cela veut dire, avance Lacan, que l'Autre, lieu du langage où repose l'ensemble du système des signifiants, il y manque quelque chose, qui ne peut être qu'un signifiant. Ainsi ce que l'Autre fournit n'est qu'une vérité sans garantie, une vérité sans vérité dit Lacan. La barre signifierait que rien de ce que l'Autre qui s'incarne dit ne peut suppléer au signifiant manquant, rien en lui ne peut venir répondre de l'être du sujet.

Pour l'enfant qui se risque au maniement de signifiants nouveaux, si la maîtresse n'entend pas ou dit que c'est fautif, cela vaut pour l'enfant comme une certitude sur son être, un destin. Cela identifie la maîtresse à un savoir auquel il ne manquerait rien, puisque le savoir de l'enfant n'y fait pas trou.

Du coup, tout de ce qui peut venir de cet Autre plein, non barré, l'enfant l'entend comme une

injonction surmoïque. Lacan dans le séminaire I, parle à propos d'un patient musulman d'un « énoncé discordant, ignoré dans la loi, un énoncé promu au premier plan par un événement traumatique, qui réduit la loi en une pointe au caractère inadmissible, inintégré », clivée du reste de la loi et qui passe dans les symptômes. Pour l'enfant silencieux, « parle » serait cet énoncé répétitif, intolérable, surmoïque, qui produirait la défense par le silence.

Céline résiste aussi sur le versant de la langue familiale, car lorsque sa mère nous décline les prénoms chinois de la famille, elle ne supporte pas, se colle contre sa mère, puis nous tourne le dos contre le mur en se bouchant les oreilles. Comme si la langue de la mère était devenue langue privée, au double sens d'une langue privée d'inscription sociale et d'une langue privative, refuge défensif excluant toute intrusion d'une oreille extérieure.

C'est pourquoi, dans le temps d'accueil d'un enfant mutique à l'école et de ses parents, la dimension injonctive est tellement présente, y compris pour la mère, que toute question exploratoire, avec ou sans traducteur, est intrusive, et ne peut que renforcer le symptôme, c'est à dire le silence.

Le premier temps du travail consiste donc à pouvoir changer de position pour l'enfant, venir à incarner autre chose qu'une figure surmoïque effrayante, venir incarner un sujet, avec un discours frappé lui aussi de la barre de la castration. Ainsi Céline lors des premières séances, ne fait aucune allusion au monde chinois, elle nous montre sa position d'exil, puis nomme le lieu de l'exil comme la maison du pays des chiens. Jusqu'au jour où, à la fin d'une séance, près de la porte, devant sa maman, Céline dit tout d'un coup « ma maîtresse elle est pas là, elle a mal aux pieds ». Ainsi, la maîtresse aussi peut avoir mal, elle a perdu sa toute-puissance.

Un autre jour, lorsque la rééducatrice renverse des images en les rangeant, Céline dira en riant « la maîtresse elle fait des bêtises, elle a renversé ! ». Elle fait ici un lien explicite entre sa rééducatrice au CAPP qu'elle prend en défaut, et la maîtresse. L'humour de Céline indique bien qu'elle est là dans le champ symbolique.

À partir de cette entame de l'Autre, Céline peut faire un usage de plus en plus riche des signifiants dont elle disposait déjà de façon latente, potentielle, en français, pour faire un travail de liens entre les différents lieux où elle s'inscrit comme sujet.

– Par exemple, elle fait un dessin, (une maison remplie de chiffres et de lettres, avec un jardin et un personnage au visage bien dessiné), qu'elle commente : « un bonhomme, il a cinq ans, il fait un puzzle à la maison, c'est la table, et là il fait chaud, il est dans un autre pays, il s'appelle papillon, là une autre table, pour écrire », « on écrit quoi sur cette table ? », « En chinois ». C'est

la première fois qu'elle prononce le mot « chinois », dans un mouvement de liaison des deux pays, des deux langues.

– Dans un autre dessin, Céline raconte, « c'est un bonhomme, un bébé qui marche, il a cinq ans... là, sa maman, elle marche au jardin des fleurs, sa maison est dans un autre pays, il s'appelle papillon, et là le sac de maman, et après elle pleure, il y avait à manger, du lait dans le sac, et un jouet, là c'est un bébé-sac et en haut la maman-sac vole, il y a un gâteau et deux baguettes pour son goûter à l'école ».

– Céline évoque là les deux pays, celui, perdu, idéalisé, des fleurs et des papillons, et celui de l'école, ici et maintenant. Ce signifiant papillon revient, énigmatique. Céline nous fait entendre là un travail de métaphorisation du voyage entre les deux langues et de la séparation d'avec sa mère opérée par l'école. Elle utilise le mot « baguettes » à double valence culturelle, baguettes chinoises et pain français.

– Enfin, un jour, au cours d'une séance, elle se déguise en « Princesse Ailleurs », qui est « Princesse de France », autre métaphore remarquable de sa double inscription, ici et maintenant, en France. C'est à dire qu'elle choisit dans les signifiants disponibles chez l'Autre, le signifiant qui pour l'Autre, la représente : une enfant princesse qui vient d'ailleurs et qui est de France.

Cela nous indique qu'à la faveur du transfert, la fonction de la « *dritte person* », de la tierce personne qui entend le mot d'esprit, a pu se mettre en place pour elle dans le monde social où l'on parle le français. L'Autre a cessé d'être persécutant, et Céline a pu commencer à lui manifester son désir, faisant des progrès très rapides. À partir de là, elle nous parle de plus en plus de sa maîtresse, qui téléphonera un jour à la rééducatrice en lui disant « que lui avez-vous fait, maintenant elle s'éclate ! ». En fin d'année lors du dernier entretien, Céline parlera de ses projets de vacances concluant : « et après j'irai en CP et à la piscine avec ma maîtresse ».

Cette « *dritte person* » qui entend fut à mon sens incarnée par sa rééducatrice, accompagnée des deux autres personnes qui dans le dispositif, ont eu une écoute désirante pour l'enfant, ont supposé à ses dires un savoir inconscient ayant valeur de vérité. C'est à partir de cette hypothèse que Céline nous a surprises et émerveillées par ses trouvailles, c'est vrai, et cela rejoint les propos de M.-C. Laznik ce matin.

Mais il faut bien dire qu'il a fallu ce dispositif en trois temps, séance, reprise, supervision, pour attribuer au peu-de-sens apparent des propos de Céline un au-delà du sens particulièrement juste et poétique. À propos du pas-de-sens, Lacan dit qu'il doit être authentifié par l'Autre, dont l'essence même est d'opérer cette transmutation d'un peu-de-sens, en un pas-de-sens, c'est à dire en une métaphore. L'Autre qui s'incarne fait là le pas au

delà du besoin, mettant en valeur ce qui est de l'ordre du désir du sujet.

Ainsi, dans cette opération de transmutation, l'Autre serait comme le corrélatif du sujet, dit Lacan. C'est à dire que la subjectivité émerge, dit-il, à l'état duel, dans cet accord de plaisir dans le consentement de l'Autre.

On peut supposer qu'à partir de ce déploiement de sa subjectivité à l'école, en français, Céline va pouvoir se permettre une certaine éclipse de l'Autre maternel. Chez nombre

d'enfants, cette éclipse permet l'investissement du français sans trop de culpabilité. Mais elle a un effet refoulant plus ou moins marqué sur la langue parentale, que souvent l'enfant comprend mais cesse de parler, comme si un certain réel y restait attaché. Ce refoulement ne serait-il pas le signe que se symbolise dans la langue seconde ce qui ne l'aurait pas été dans la première? Cette question mériterait un autre travail sur l'incidence du grand Autre dans la double culture et le bilinguisme. ○

Journées du J.F.P.

Samedi 29 et dimanche 30 novembre 2003

Centre Régional de documentation pédagogique
11, avenue du général Champon, Grenoble

Les épisodes délirants

Que des délires aient une durée limitée dans le temps peut intéresser les cliniciens sur la frontière et les rapports qui existent entre le délire et l'activité psychique dite normale. Mais ce caractère d'épisode concerne des délires très différents, qu'il s'agisse de leur durée, de leurs mécanismes, de leurs thèmes, rendant leur abord clinique difficile. Pourtant la clinique psychanalytique permet d'apporter des repères qui permettent à la fois de suivre de plus près ce qui se passe dans la crise et pendant les périodes inter-critiques, et de préciser notamment les rapports entre symptôme, fantasme et délire.

Mais malheureusement cette clinique nous est difficile à établir, pour des raisons qui sont propres à ces pathologies. En effet, compte tenu des risques et des troubles inhérents à ces épisodes : passages à l'acte, voyages pathologiques, dépenses inconsidérées, agitation, confusion, insomnies sévères, ils nécessitent bien souvent une hospitalisation. Ce qui a pour conséquence de fractionner le suivi de ces patients entre de nombreux praticiens qui vont intervenir en des temps très différents cliniquement. Ces difficultés ont des conséquences fâcheuses puisque chacun sera tenté de prendre l'état clinique du patient au moment où il le suit pour son être de malade et de porter à tort un diagnostic d'entrée dans une psychose chronique, ou au contraire de minimiser un épisode délirant passé.

Les délires, par delà leur diversité, mettent bien souvent en scène les rapports du sujet à un Autre qui se présente brusquement dans la réalité, assez rarement de façon bienveillante (délires oniriques) mais beaucoup plus fréquemment de manière hostile et persécutoire. Que cet Autre se manifeste par un regard, une grosse voix surmoïque, une impression, il fait planer une menace, vitale ou sexuelle, qui vise le sujet ou ses proches. Ces moments féconds, qui mettent en jeu de manière privilégiée, dans leurs rapports réciproques, Autre, instance phallique et objet a, sont précieux pour le clinicien. Ils nous livrent un instantané de la structure qu'il est plus difficile de retrouver dans la clinique des périodes inter-critiques qui sont plus pauvres en ceci que, même si le patient ne se réfugie pas dans le mutisme, ses propos sont bien souvent cantonnés dans l'énoncé de considérations générales sans adresse, un discours courant qui rend le repérage d'un sujet difficile. C'est pourquoi le relevé des signifiants du délire, ainsi que de son bâti, sont précieux pour dégager dans la diachronie de la cure de parole, quand cela est possible, un sujet en souffrance.

Responsable des journées : *Pierre Arel*