

L'HEUR...OU LEURRE DU LANGAGE ?

Michèle Evel Lebrun*, ADSEA 06**

*IME Les Terrasses
63, avenue Henri Matisse
06200 Nice
michele-evel.lebrun@orange.fr

**ADSEA 06
268, avenue de la Californie
« Le Baie des Anges »
06200 Nice

Mots-clés : langage, langue, lien, ambiguïté, péril.

Résumé. « Ma patrie, c'est la langue française ». Cette citation, prononcée par Albert Camus en 1957 pose, d'une manière criante d'actualité, une problématique fondamentale : la langue « commune » peut-elle faire critère d'appartenance à une patrie ? Deux directions de recherche s'imposent à l'enseignante spécialisée que je suis. Le verbe peut être pacificateur, c'est « le verbe contre la barbarie ». Alain Bentolila, linguiste, argumente en faveur d'une pratique sociale de la langue que nul ne songerait à contester. Il promet « la langue commune ». Pourtant, de l'autre versant de cette pensée, existe une barbarie du verbe dont il semble ne rien vouloir savoir.... Pour certain, le langage « normal » est dressé tel un mur. Que peuvent nous apprendre les enfants psychotiques et autistes dans notre rapport à la langue ? Pourquoi ce refus radical de la fonction de la parole. Et peut-on, au regard de cette citation de Camus, conclure que ceux qui sont hors discours sont apatrides ?

« Ma patrie, c'est la langue française ». Cette phrase fut prononcée en 1957 par Albert Camus lors d'une conférence de presse donnée quelques jours après la remise du prix Nobel de littérature. Elle fut reprise par Madame Hélène Carrère D'Encausse en introduction à son discours académique du 9 décembre 2009. Et il n'est qu'à lire celui-ci pour mesurer l'ampleur du débat que cette citation engendre.

Pour Carrère D'Encausse, c'est l'adhésion à l'esprit universaliste de la langue française qui a permis aux migrants de transcender, sans le renier, leur patrimoine originel. Et il est évident qu'en pensant à Montaigne, à Pascal ou à Voltaire, pour ne citer que ceux-ci, ce postulat est plein d'attraits.

Mais, partant de ce constat, et retournant à la fin du siècle dernier, il est à se demander si Anna O, patiente du Dr Freud, en refusant « sans s'en rendre compte », comme le pense Breuer, d'utiliser l'allemand, soit sa langue maternelle, au bénéfice de la langue anglaise, changeait de patrie...

Ou encore si Louis Wolfson, qui dès le début de son livre, nous dit ne pas pouvoir supporter sa langue maternelle, l'anglais de New York, faisait preuve d'un anti-américanisme profond ... Que dire de ceux, en souffrance psychique, pour qui le « langage normal » est dressé face à eux tel un mur : sont-ils pour cela apatrides ? La langue « commune » peut-elle faire critère d'appartenance à une patrie ?

Que nous apportent, dans ce débat où certains posent le postulat de correspondance biunivoque langue – patrie, les enfants autistes et psychotiques dans leur rapport si particulier à la langue ?

1. Apprend-on à parler ?

Enseignante, je me trouve confrontée depuis plus de 30 ans à la problématique de l'apprendre. Si j'ai commencé ma carrière, en compagnie de Laurence Lentin¹ et de ses livres si précieux, en me posant la question : « Comment apprend-on à parler ? », après 20 ans passés auprès d'enfants psychotiques et autistes, la question est devenue : « Apprend-on à parler ? ». La suppression du mot « comment » a donné une ampleur particulière et inattendue à cette problématique.

Le langage est un questionnement. Il est heur pour ce qu'il peut augurer, mais il est aussi leurre par ce qu'il recèle de caché et de trompeur. Notre propos sera donc d'essayer de recenser ce que les enfants autistes et psychotiques apportent d'éclaircissements à cette interrogation suivant en cela le principe voulant que le pathologique aide à la compréhension de la normalité².

2. Les autismes

« Collectées sur dix ans, les causes de l'autisme donneraient sûrement un intéressant catalogue à la Prévert. » Cette phrase, extraite du livre de Jacqueline Berger, journaliste et mère de jumelles reconnues « autistes », exprime fort bien le désarroi dans lequel se situe l'enseignante spécialisée que je suis. Mais, comme le soulignent si justement Christiane Alberti et Marie-Jean Sauret, ce n'est pas sûr que ce soit « la souffrance supposée de l'autiste qui retienne tant l'attention, mais la possibilité à l'échelle humaine d'une vérification de la conception dominante du sujet moderne. »

L'autisme fait événement jusque dans les médias, du film de François Truffaut sur l'enfant sauvage en 1969 jusqu'au documentaire qui vient de consacrer Sandrine Bonnaire à sa sœur Sabine en passant par le célèbre *Rain Man* de Barry Levinson en 1989. L'autiste serait-il devenu, peu à peu, le symptôme de notre époque ?

Loin de toute polémique, j'essaierai, au travers de quelques cas d'enfants, non de tirer des certitudes, mais de proposer des orientations de réflexion ou comme l'exprime si bien Françoise Hatchuel, dans son livre *Savoir, apprendre, transmettre*, de travailler à des savoirs de vigilance et non de certitude.

2.1.1 Xavier et son inversion

J'ai rencontré l'autisme un matin de 1984, enseignante, toute nouvellement spécialisée. J'ai pensé, quelques instants, ne pas avoir été préparée à ce contact, avant de comprendre, très rapidement, que rien, ni personne, ne peut prévenir du choc qu'il représente.

Xavier est un adolescent, autiste de « haut niveau ». Il est planté devant mon bureau et m'explique ce qu'il a fait durant ses vacances. Mais, les mots semblent *désincarnés, vides d'émotion, sans vie*. Pour moi, enseignante, amoureuse des mots, de la liberté qu'ils représentent, de la liberté qu'ils prennent, en n'en *faisant qu'à leur tête*, je reste un moment sans voix...

Ce matin, Xavier pleure, assis sur une chaise de la classe. Pas de larme. Pas une seule larme. « Je suis triste parce que je pleure », me répète-t-il... « Je suis triste parce que je pleure ». Sur le moment, je n'ai pas réalisé pourquoi cette phrase à provoquer en moi un profond malaise.

¹ Laurence Lentin est une chercheuse française en linguistique. Dès les années 1970, elle expliquait qu'il n'y avait pas de fatalité socioculturelle dans l'illettrisme. N'oublions pas que le rapport de Véronique Espérandieu, intitulé *Des Illettrés en France* et destiné au Premier Ministre, ne paraîtra qu'en 1984 et, qu'à cette époque, seul le mouvement ATD Quart Monde y porte attention, semblant indiquer qu'illettrisme et grande pauvreté sont toujours associés.

² Michel Legrand, dans son livre : « *L'approche biographique. Théorie. Clinique* » indique : « Le clivage issu du champ médical entre le normal et le pathologique s'est estompé. Il s'agit, après Freud, de reconnaître dans le pathologique ou du moins dans le dysfonctionnement, les troubles du fonctionnement, une voie d'accès privilégiée aux structures du réel, de les appréhender comme des révélateurs de ce qui avait toujours déjà été à l'œuvre et ne se laissait pas apercevoir sans ce grossissement. »

Bettelheim parle de *Forteresse vide*, je préfère la notion de puits sans fond. Il m'a fallu un temps pour réaliser ce qui me rendait mal à l'aise dans cette phrase qu'il répétait à n'en plus finir, « Je suis triste parce que je pleure »...avant de prendre conscience que c'était cette simple inversion qui me posait problème. Chacun aurait dit : « Je pleure parce que je suis triste... »

2.2 La rencontre avec le langage

Chacun fait une rencontre, à l'entrée de l'existence, avec le langage, avec l'Autre, avec sa présence, son absence, ses alternances de présence et d'absence. Et chaque sujet y réagit de manière particulière. En 1953, Lacan écrivait : « Ce que je cherche dans la parole, c'est la réponse de l'autre. Ce qui me constitue comme sujet, c'est ma question. » Encore faut-il qu'il y ait quelqu'un pour la recevoir.

2.2.1 Charles-Henri et son casque

Charles-Henri est autiste. Il est présent dans notre établissement depuis maintenant 4 ans. Il vient dans ma classe tous les lundis après-midi. Même si celui-ci ne nous concède aucun mot, les premières années se sont passées sans trop de difficulté. Mais depuis le début de l'année en cours, les problèmes se sont accumulés. Ce matin, il pénètre dans ma classe. Seul...Mauvais signe...Son casque sur la tête, seul rempart que nous ayons trouvé, en catastrophe, devant la violence qu'il déchaîne sur lui-même depuis quelques jours. Le bruit est mat, incomparable.... D'un seul coup de poing, il vient de se casser le nez...Je reste désespérée et impuissante.

Quelques jours après, je retrouve celui-ci, qui refuse systématiquement d'utiliser les toilettes de l'établissement devenues un lieu de terreur absolue, en train de déféquer en plein milieu de ma classe. Charles-Henri quittera l'établissement quelques jours après.

L'autisme est caractérisé par un retrait du lien social, par une absence d'échanges avec l'autre, par une recherche de l'immuabilité et par le fait de se situer hors discours. Les sujets que nous accueillons dans nos établissements n'ont pas, pour la plupart, l'usage de la parole et se présentent souvent sur le versant de l'automutilation et de l'agression. Ils témoignent d'une défense irréductible qu'ils dressent face à une détresse que rien ne peut nommer, celle que provoque pour eux d'une part la parole, et d'autre part un envahissement que rien ne peut venir ni contenir, ni localiser.

2.2.2 Se faire reconnaître dans une parole « singulière »

Dans son livre « *La théorie comme fiction* », Maud Mannoni souligne que la recherche du « noyau délirant » chez le psychotique vise très souvent, en fait, à se débarrasser d'une parole qui gêne. Elle relève que cette démarche risque de nous rendre sourd à ce qui tente de se faire entendre et reconnaître dans une parole singulière. Elle ajoute : « *La parole, il est vrai, à défaut d'un lieu pour la recevoir, peut être ressentie par le sujet comme intrusion persécutive. Loin d'aider à l'échange, elle inaugure alors une rupture, et se fait agent de séparation.* » Ce que le psychotique et l'autiste nous demandent, ce n'est pas d'être compris, mais d'être accueillis dans la différence qu'ils revendiquent.

Comment demeurer sourd à cette parole singulière? C'est la question primordiale que devrait se poser tout intervenant auprès d'enfants psychotiques et l'une des réponses est certainement d'en rechercher sa singularité. Mais, n'est-ce pas le problème de chacun ? L'enquête célèbre de Meirieu³ auprès des lycéens montrent essentiellement que la souffrance de nombreux jeunes est de ne pas être reconnus, c'est-à-dire de ne pas avoir une *parole* respectée à part entière.

Le problème est de savoir comment respecter *la singularité de la parole de l'autre*.

³ En 1998, Philippe Meirieu, chercheur et écrivain français, spécialiste en sciences de l'éducation et en pédagogie, enseignant à l'Université Lumière-Lyon2, dirigea la commission de consultation sur le rapport « Quels savoirs enseigner dans les lycées ? ». Celui-ci est plus connu sous le nom de *Rapport Meirieu*.

3. L'autorité de la langue

Le langage est pris dans une langue, notamment la langue maternelle. Pour qu'elle puisse faire discours pour un sujet, et faire lien, il faut que cette langue soit langue d'héritage et de transmission. Elle doit donc nous être attribuée de l'extérieur. C'est le *point d'où*, comme le nomme, si justement, Philippe Lacadée, le *point d'où* les enfants voient au-delà de lui, une issue ; un *point d'où* ils se verraient aimables voir dignes d'être aimés ou respectés.

Freud, dans son livre *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*, note : « Lorsque l'enfant apprend le vocabulaire de sa langue maternelle, il se plaît à expérimenter ce patrimoine de façon ludique. Il accouple les mots sans souci de leur sens, pour jouir du plaisir du rythme et de la rime », et, ajoute-t-il « l'activité intempestive et absurde (de l'enfant) me semble dériver, en droite ligne du pur plaisir du non-sens ».

Comment et pourquoi l'enfant passe-t-il de l'autorité du pur plaisir et du non-sens à l'autorité du sens commun ?

3.1 La règle du jeu

La fonction du langage n'est pas que communication, elle est aussi jouissance. Il est donc important de comprendre ce qui, de la langue du sens commun, vient faire autorité pour l'enfant. Dans ce débat si difficile sur l'autorité du sens commun, il est nécessaire de rappeler que, dans son livre *Qu'est-ce que l'autorité*, Hannah Arendt aborde, sans ambiguïté, la notion de l'autorité sous l'angle de la responsabilité. L'autorité doit être avant tout attentive à ce qui fait le désir du sujet et ne peut donc s'appuyer sur un pouvoir impersonnel. Elle est affaire de présence et de savoir faire, beaucoup plus que de savoir faire.

3.1.1 Mélanie et Rafaël

Arrivée depuis peu dans ma classe, Mélanie âgée de 6 ans, grosse comme une liane, qui n'hésite pas à ramper sous une barrière dérangeante, ne nous concède que quelques mots compréhensibles : « Maman », « Papa », « lapin »...Le reste est un mélange surprenant de sons et de néologismes. Ce matin, elle est en classe avec un groupe de jeunes de son âge et surtout de Rafaël.

[keti]! Celle-ci m'interpelle. Rafaël, lève les yeux au ciel, très agacé : « Elle ne s'appelle pas Kathy, elle s'appelle Michèle! ». Mélanie reste pensive. Pour elle, toutes les femmes sont [keti]. Elle hésite. Le problème, c'est qu'elle aime vraiment beaucoup Rafaël. « Hé », me lance-t-elle. Je m'approche, lui prend la main pour lui montrer que ce « hé » me convient très bien. Rafaël ne réagit pas. Tout va bien. Petit mot, grande concession.

Car ce « hé » prouve que Mélanie, pour plaire à Rafaël, est entrée dans le code de l'Autre, même si c'est à *minima* et à sa façon.

3.1.2 Michel Leiris et son « ...Reusement ! »

Le premier tome des livres de Michel Leiris, rassemblés sous le titre *La règle du jeu*⁴, débute par le récit d'une de ses expériences d'enfant. Celui-ci joue avec ses petits soldats. Un de ceux-ci tombe à terre, mais ne se casse pas. L'auteur, qui ne sait pas encore lire et écrire à l'époque, explique : *Vive fut ma joie. Ce que j'exprimai en disant : « ...Reusement! »*. Mais on lui dit alors – *C'est Heureusement qu'il faut dire.*

Ce « ...Reusement » exprimait réellement sa joie et sa jubilation. Celle-ci est une vraie jouissance qui avait trouvé son signifiant adéquat. Mais, c'est « *heureusement* » qu'il faut dire...Cette observation, explique l'auteur, coupa court à ma joie, me laissant un bref instant interloqué. Mais il ajoute : « *Il participe de cette réalité qu'est le langage de mes frères, de ma sœur, et celui de mes parents, un des éléments constitutants du langage.* »

La règle du jeu, c'est qu'il faut dire comme tout le monde. Le mot se trouve donc inséré

⁴ *La règle du jeu* rassemble quatre livres de Michel Leiris : *biffures, fourbis, fibrilles et frêle bruit*.

dans toute une séquence de significations précises. Ce qui était avant vraiment *une chose à moi*, nous dit Leiris, se trouve socialisé : *Et voilà qui m'a fait sentir en quoi le langage articulé, tissu arachnéen de mes rapports avec les autres, me dépasse, poussant de tous côtés ses antennes mystérieuses.*

3.2 *Le sens commun*

Ce qui importe dans le mot, ce n'est pas le son lui-même, mais les différences phoniques qui permettent de distinguer ce mot de tous les autres. Comme l'a dit admirablement de Saussure, le signe linguistique « dans son essence, n'est aucunement phonique, il est incorporel, constitué, non par sa substance matérielle, mais uniquement par les différences qui séparent son image acoustique de toutes les autres ».

L'enfant, nous le savons, est saisi dans *les rets du langage*. Mais pour se situer parmi ses pairs, il doit prendre la parole. Car il ne suffit pas pour celui-ci d'être pris dans la structure langagière, il doit s'en approprier les mécanismes et y imprimer la marque de son désir. Pour s'approprier une qualité humaine, telle que la parole, il doit d'abord reconnaître qu'elle lui manque.

3.2.1 *Emma et les « ou »*

Cela fait près d'une heure que la maman d'Emma parle...Seule ou presque. L'entretien a peu à peu viré au monologue. Sa détresse est totale. Petite Emma a décidé de ne pas couper ses mots. S'ajoute à cela, la non-distinction de certains sons nous offrant la plupart du temps une guimauve totalement incompréhensible. La maman d'Emma ajoute : « Vous verrez, au bout d'un moment, vous la comprendrez sans problème... ». Je tente un vague : « C'est peut-être à Emma de trouver, si elle le désire, le moyen de se faire comprendre ? »

Emma, jusqu'à présent, ne différenciait pas le "u" du "ou". Depuis quelques temps, le "u" semble se dessiner. Mais elle reste perplexe devant mon insistance à bien lui faire prononcer ce son : « Pourquoi ? ». La nécessité de bien dissocier les sons ne lui paraît en aucun cas évidente. Cette demande reste une énigme pour elle, comme le sont d'ailleurs ses relations aux autres.

Emma, ayant toujours très peur de circuler seule dans l'établissement, je vais la chercher sur son groupe. Ce parcours jusqu'à ma classe est toujours l'occasion de ce que j'appelle « *les paroles buissonnières* ». Ce matin, nous constatons que le printemps est bien là. Sans en mesurer vraiment l'impact, je m'amuse à transformer tous les « u » en « ou » : « *Tou as vou tous ces papillons...* ». Emma s'arrête et éclate de rire... Le plaisir des mots...

3.2.2 *La langue maternelle*

La langue maternelle, par nature, serait du côté du rapport à la mère, mais, par-delà la mère, du côté de la société « ignorante de ce qui se passe dehors », la société étrangère, celle du savoir et du pouvoir. Au moyen âge, en France, on laissait les enfants à la garde des femmes qui parlaient le bas-français. Mais ces enfants, grandissant, passaient ensuite sous l'emprise des hommes, lesquels possédaient la langue du savoir, la langue de la communication et, avec ces hommes, ils apprenaient le latin.

On peut donc dire qu'il existe, avec la langue maternelle, deux types d'expression de sources différentes et de longueurs inégales. La première, toute organique et d'essence biologique, qui unit, de manière viscérale, la mère à l'enfant. Mais cette langue devra devenir celle du second type soit celle permettant d'échanger avec l'autre ce qui déclenchera la mise en sujet de chacun des interlocuteurs. Langue dominante, langue du pouvoir, langue des maîtres ou des dominants. Que devient la langue maternelle face à la langue d'origine, celle de la patrie, « l'hégémonique, la glottophage » comme le note Achour Ouamara, dans son article, *Les langues des autres ?*

Pour que l'autorité du sens commun puisse s'imposer encore faut-il que ce « commun » appelle le respect et ne renvoie pas à un territoire défait du lien social.

4. Le lien « *soucial* »⁵

Il y a un moment où le sujet s'approprié cette langue ; et l'on assiste à une précipitation dans la parole, qui assure une véritable prise du sujet sur le monde. Cette prise de parole s'articule sur la prise à son compte, et en son nom, de son être dans la structure. Encore faut-il qu'il y trouve sa place... Encore faut-il qu'il s'y trouve à sa place...

4.1 *Le verbe contre la barbarie⁶ ou l'heur du langage*

Le verbe peut être pacificateur. Dans son livre « *Le verbe contre la barbarie* », Alain Bentolila argumente en faveur d'une pratique sociale de la langue que nul, bien évidemment, ne songerait à contester. Il promet pour cela « la langue commune », considérant que l'échange de mots initie la socialisation.

4.1.1 *Faire pacte dans le langage ordinaire*

Comme l'avait indiqué Freud, le verbe est fondateur de la civilisation : « L'homme qui le premier jeta une injure à son ennemi au lieu d'une lance fut le fondateur de la civilisation. »

Lacan, pour sa part, parle des « amarres » de la conversation : « *la relation de courtoisie, de respect et d'obéissance à l'autre* ». Il précise qu'il n'y a pas d'amour fonctionnellement réalisable dans la communauté humaine si ce n'est par l'intermédiaire d'un pacte qui tend toujours à s'isoler dans une certaine fonction à la fois à l'intérieur du langage et à l'extérieur.

Le linguiste américain William Labov, dans *Le parler ordinaire*, montre comment les insultes et les *Dozens*, les vannes structurées, constituent un acte langagier permettant aux adolescents de se séparer de la violence dans la parole.

4.1.2 *L'arbitraire de la langue*

Dans son livre *L'amour de la langue*, Jean-Claude Milner aborde le difficile concept de l'arbitraire d'une manière originale. Pour lui, la langue est soumise à la loi d'un dualisme absolu. Il existe deux ordres, celui des signes et celui des choses et rien du premier ne peut agir comme cause sur le second et inversement. D'où il suit qu'entre le signe et la chose signifiée, la relation est de simple rencontre. L'arbitraire ne fait donc que nommer la rencontre, ce que *Lacan nomme mieux contingence, et ce que Mallarmé nommait Hasard*. Il indique que, si pour Saussure arbitraire signifie proprement le refus de savoir; chez Mallarmé comme chez Lacan, les termes sont positifs et disent qu'un savoir est possible.

Dans son séminaire sur *L'éthique de la psychanalyse*, Lacan note : « Assurément Freud ne doute pas, non plus qu'Aristote, que ce que l'homme cherche, que ce qui est sa fin, se soit le bonheur, dans presque toutes les langues, cela se présente en termes de rencontre. » Cette veine, qui nous conduit du bonheur à l'amour, se trouve tout entière dans l'origine du mot « *heur* » issu, selon Alain Rey, de l'évolution du latin *augurium* qui nomme à la fois le présage, la chance bonne ou mauvaise donc ce qui survient : la rencontre.

Bonheur, amour, savoir possible... Encore faut-il que la rencontre fut possible.

⁵ Cette expression, de Martine Matteudi Gorrech, fut reprise par Philippe Lacadée, dans son livre *Le malentendu de l'enfant*, en page 384. Il cite tout d'abord Lacan : « Être psychanalyste est une position responsable, la plus responsable de toutes puisqu'il est celui à qui est confiée l'opération d'une conversion éthique radicale. ». Puis il ajoute : « Il s'agit ici d'une responsabilité engagée dans le champ social par rapport à un autre sujet dont on a le souci. Pas de clinique sans éthique, pas de social sans *soucial*. » Éthique, *soucial*, sont deux termes dans lesquels, enseignante spécialisée je me reconnais parfaitement.

⁶ Ce titre de chapitre renvoie au livre d'Alain Bentolila édité en 2007. Celui-ci est professeur de linguistique à l'Université de Paris Descartes. Il est directeur de l'ECHILL (Échec scolaire et illettrisme) qui travaille sur le problème de l'insécurité linguistique chez les enfants de l'école maternelle et les jeunes adultes. Il a assuré la direction scientifique du rapport, très controversé, commandé en 2007 par Xavier Darcos, Ministre français de l'éducation nationale et intitulé : « La maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales ».

4.2 La barbarie du verbe ou leurre du langage

Pourtant, de l'autre versant de cette pensée, existe une *barbarie du verbe*. Il ne faut pas, en effet, perdre de vue que le langage n'est pas seulement un instrument de communication, mais aussi l'habitat du sujet. Roland Barthes, dans sa leçon inaugurale au Collège de France, en 1977, indiquait : « La langue, comme performance de tout langage, n'est ni réactionnaire, ni progressiste ; elle est tout simplement fasciste ; car le fascisme, ce n'est pas d'empêcher de dire, c'est d'obliger à dire. »

4.2.1 Adrien et ses démons

Adrien est arrivé dans ma classe à l'âge de 6 ans. Il donnait l'impression d'être inaccessible, perdu dans un monde fait de violence. Il manifestait son angoisse, verbalement de façon constante, envahissante, bruyante, avec une voix « impérative » et physiquement par une agitation motrice incessante. Malgré tout, il a appris à lire et, de l'avis de toute l'équipe, cela l'a beaucoup apaisé. Mais les crises sont toujours présentes.

Ce matin, il entre en classe en marchant en crabe pour éviter de croiser mon regard et en longeant les murs pour être sûr de ne pas entrer en contact avec moi. La matinée va être difficile... Envahi par ses démons, il se parle, « leur » parle et se frappe. Dans ces moments de tension extrême, il parle de lui à la troisième personne. *Mais qui parle ?* : « C'est Adrien il s'énerve tout seul », « Pourquoi il fait ça Adrien? », « Tais toi Adrien, ça suffit ! », « Ah ouais ! Tu veux la guerre c'est ça, Adrien?, tu vas voir ! », « Il est dans ma tête, c'est Adrien », « Je lui dis d'arrêter de parler, mais il écoute pas », « Tu sais Adrien il parle tout seul, j'ai le droit ».

Adrien, ce jour-là, finira par me regarder en me disant : « Aide-moi à les faire taire... »

4.2.2 Parler, parler, parler...

Michel Leiris, dans son livre *A cor et à cri*, raconte comment une de ses camarades du Musée de l'Homme, héroïne de la résistance, lui disait que pour ne pas céder devant la torture, il existait une méthode qu'elle exprimait comme *simple* : parler, parler, parler, dire n'importe quoi, mais s'arranger pour avoir toujours quelque chose à dire.

Lui, écrivait pour échapper à une torture intérieure : « Je fais des phrases, des phrases, des phrases, non pour empêcher une vérité à garder pour soi de franchir le seuil de mes lèvres, mais pour que la vraie et l'ultime vérité – vérité sans phrase – cesse de me prendre à la gorge. »

4.2.3 Le cristal de la langue

Jacques Lacan, en 1953, notait : « La parole n'a jamais un seul sens, mais plusieurs, et a toujours un au-delà. Derrière ce que dit un discours, il y a ce qu'il veut dire, et derrière ce qu'il veut dire, il y a encore un autre vouloir dire. » Une signification ne renvoie jamais qu'à elle-même, c'est-à-dire à une autre signification : « la parole crée la résonance de tous les sens »

En faisant le choix de la double articulation (des mots pour construire des phrases, des sons pour fabriquer des mots), les hommes ont assuré au verbe une capacité illimitée de nommer. C'est ainsi qu'aucune langue au monde ne répondra jamais à une demande nouvelle de ses usagers : « je n'ai plus actuellement de support disponible ». Nous sommes là dans le cas de la fonction qui créé l'organe et inversement la perte du mot condamne la chose qu'il nomme au néant.

L'autiste n'est pas dans le préverbal puisqu'en se protégeant de la parole en se bouchant les oreilles, il nous indique qu'il est dans le verbal. Mais ce qu'il entend n'est pas une parole qui s'inscrit sur le fond du langage, il s'agit d'une parole qui est envahissante, car hors discours. Dès lors, cette parole le frappe dans son corps lui-même sans qu'il ne puisse lui donner aucun sens. Il la traite alors en la répétant, en la réduisant à une ritournelle, en la faisant résonner, en la faisant se boucler sur elle-même dès lors qu'il s'en fait l'émetteur.

5. La subversion créatrice⁷

Le travail avec les enfants autistes ne consiste pas, selon moi, à lutter contre les défenses que ces sujets instaurent pour traiter ce parasite qu'est la parole, mais de dénouer une fixation à un signifiant ou à un objet qui fait ravage. La difficulté, c'est que la « trouvaille » qui, un temps, peut permettre à l'enfant de s'extraire de sa position d'objet de jouissance peut, dans un second temps, faire le lit de ce qui va en faciliter le retour.

5.1 Ayoub et le petit hérisson

Ayoub, enfant autiste, a appris à lire dans ma classe, sans que je comprenne vraiment comment. Après avoir passé une année uniquement sur l'ordinateur, il a accepté d'écrire un peu et uniquement avec un stylo rouge. Puis, peu à peu, je me suis rendue à l'évidence : il savait lire... Ce matin, il a décidé de lire l'histoire du petit hérisson aux copains rassemblés autour de lui. Tout commence bien. Moment de partage entre amis.

Soudain, à la lecture d'une phrase, Ayoub s'interrompt, la reprend en modifiant sa sonorité. Puis la reprend encore et encore, oubliant totalement le sens partagé. Les copains ont compris et s'en vont, laissant Ayoub dans son monde bien à lui, envahissant, de pure jouissance...

Contrairement à ce qui, actuellement, fait figure de seule méthode appropriée, et qui consiste à favoriser la répétition au nom du maintien des repères, il me paraît essentiel de maintenir la dimension de la surprise en évitant que celle-ci se confonde avec l'intrusion et le ravage.

5.2 L'ambiguïté de la langue

Le livre de Jacques Derrida, *Le monolinguisme de l'autre*, débute par ces deux phrases qui paraissent totalement antinomiques :

1. *On ne parle jamais qu'une seule langue.*

2. *On ne parle jamais une seule langue.*

A bien les relire, elles montrent clairement l'ambiguïté de la langue. Mais celle-ci n'est-elle pas une chance à saisir ?

5.2.1 Ambre et la perfection

Ambre est dans notre établissement depuis deux ans. Dans la conclusion du rapport psychologique qui l'a précédée nous pouvions lire : *difficultés de langage, difficultés psychomotrices, difficultés cognitives, difficultés de comportement*. Pour ma part, je note que malgré un excellent niveau d'expression, celle-ci n'a toujours pas appris à lire.

Si le début de l'année a commencé avec "je suis nulle", "je n'arriverai jamais à lire", la fin de l'année se termine par : "Est-ce que je vais arriver à lire sans toi ?"... Elle vit aussi toujours très mal les moments d'écriture reprochant à la sienne de n'être pas parfaite ou exactement comme la mienne. Et lorsque je lui parle de l'écriture du Docteur Bony, psychiatre de notre établissement, qui est presque totalement illisible, elle me répond : « Pourquoi, il n'a pas été à l'école pour apprendre à écrire ? »

Ambre, petite fille adoptée, est persuadée qu'il n'y a que la perfection qui est de mise dans ce monde. Mais c'est à partir de sa propre langue qu'un travail peut être réalisé.

5.2.2 La langue parfaite

Les tentatives de réduire la langue, par essence plurielle et équivoque, à l'univocité, semblent vouées à l'échec. Cela n'empêche pas, comme l'a montré Umberto Eco dans *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*, l'humanité, d'être attirée sans cesse par une telle

⁷ Nous devons cette expression à Jacques Lacan, dans un article écrit en 1938 : « Pour incarner l'autorité dans la génération la plus voisine et sous une figure familière, la famille conjugale met

idée. Par exemple, dans sa "Préface à la science générale", Leibniz écrit : « Les caractères qui expriment toutes nos pensées composeront une langue nouvelle qui peut être écrite et prononcée. Tout de suite, elle sera reçue par tout le monde à cause de son grand usage et de sa facilité, et servira merveilleusement pour la communication de plusieurs peuples (...) il n'y aura plus ni équivoques ni amphibologies, et ce qu'on dira intelligiblement sera dit à propos »

On peut souligner les thèses de ce projet. *Primo* : la langue nouvelle vise la communication. *Secundo* : elle exclut, par principe, toute équivoque. *Tertio* : dans cette langue, il n'y a pas de différence entre énonciation (dire) et énoncé (dits). Finalement, la nouvelle langue aura la merveilleuse propriété de fermer la bouche aux ignorants, car on n'y pourra parler et écrire que de ce que l'on entend...

Il faut pourtant *sauver* l'ambiguïté de la langue. C'est à partir de leur propre langue qu'il sera possible d'accompagner les sujets en souffrance *pour les ouvrir à une autre langue*. Dans son livre *Les couleurs du silence, le mutisme des enfants migrants*, Zerdalia Dahoun analyse l'absolu silence choisi par certain enfant en dehors de la famille, notamment à l'école. Elle note : « Le trait le plus constant à toutes les histoires d'enfants est le silence comme frontière invisible entre deux territoires : l'un familial, où l'on se sent bien et que l'on veut préserver, et l'autre, le territoire social, qui fait peur. »

Pouvons-nous, à l'aube de ce nouveau siècle, redouter cette affirmation : « *Ma langue, c'est mon territoire ?* »

Ce court exposé n'avait d'autre but que de faire sentir l'extrême complexité des rapports de l'être au langage. Il est bien évidemment lien social, mais à raison de son acceptation. Le langage est aussi proposition de l'être, code personnel ou encore, par son refus, enfermement et réclusion. Car l'enfant peut le juger comme une menace, une invasion de l'autre, une captation à laquelle il se doit de résister. Ainsi, dans certain cas, la résistance peut aller jusqu'au refus d'une reddition de la fameuse « forteresse vide » des autistes. Son développement doit donc prendre en compte cette diversité des aspects pour espérer une réalisation future de la personne.

Le langage, on l'a vu, s'acquière plus à la manière d'un trempage accepté ou refusé que par un apprentissage de type transvasif. Il est bien autre chose qu'un transfert d'aptitude. De toutes les acquisitions, celle du langage sera la clé de toutes les autres. Elle est inaugurale et introductrice des suivantes. Délicate à instaurer, elle justifie de la part des adultes formateurs une habileté psychologique propre à déjouer les blocages. A ce titre, elle justifie pleinement le savoir-faire apporté par des enseignants bien formés, conscients des enjeux.

L'éducateur devra toujours conserver en mémoire les différents aspects de ce phénomène unique reliant l'être en devenir au monde qui l'attend.

6. Bibliographie

- Alberti, C. & Sauret M.J. (1997). La signification de l'autisme. La petite girafe n°8. Nantes : Editions Agalma
- Arendt, H. (1954) (2003). La crise de la culture. Paris : Folio Essais
- Bentolila, A. (2007). Le verbe contre la barbarie. Apprendre à nos enfants à vivre ensemble. Paris : Odile Jacob
- Berger, J. (2007). *Sortir de l'autisme*. Paris : Buchet Chastel
- Bettelheim, B. (1967) (2003). *La forteresse vide*. Paris : Folio Essais
- Dahoun, Z. (1995). *Les couleurs du silence. Le mutisme des enfants migrants*. Paris : Calmann-Lévy
- Derrida, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre*. Paris : Editions Galilée
- Eco, U. (1994). *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*. Paris : Seuil
- Freud, S. & Breuer, J. (1895) (2002). *Etudes sur l'hystérie*. Paris : PUF
- Hatchuel, F. (2007). *Savoir, apprendre, transmettre*. Paris : La Découverte/Poche
- Labov, W. (1993). Le parler ordinaire : La langue des ghettos noirs des Etats-Unis. Paris : Les Editions de Minuit

- Lacadée, P. (2003). *Le malentendu de l'enfant*. Paris : Payot
- Lacadée, P. (2006). L'autorité de la langue. L'autorité (pp.7-15). Paris : Institut du Champ Freudien
- Lacan, J. (1953) (1966). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. *Ecrits* (pp.237-322). Paris : Seuil
- Lacan, J. (1986). *L'éthique de la psychanalyse*. Paris : Seuil
- Leiris, M. (1988). *A cor et à cri*. Paris : Gallimard
- Leiris, M. (1991). *Biffures*. Paris : Gallimard
- Lentin, L. (1973). *Comment apprendre à parler à l'enfant*. Paris : ESF
- Makine, A. (1995). *Le testament français*. Paris : Mercure de France
- Mannoni, M. (1979). *La théorie comme fiction*. Paris : Seuil
- Milner, J.C. (1978). *L'amour de la langue*. Paris : Seuil
- Milner, J.C. (1978). *L'amour de la langue*. Paris : Seuil
- Ouamara, A. (1996). *Les langues des autres*. Grenoble : Revue Ecarts d'Identité n° 76
- Wolfson, L. (1972). *Le Schizo et les langues*. Paris : Gallimard