

L'enfant en terre étrangère

Introduction

Viviane Durand, Pascale Mignon

L'enfant doit quitter les terres maternelles pour exister et s'avancer vers les autres, s'exiler de la langue de l'origine, celle des affects, des premières perceptions, de la musique des mots, pour s'approprier l'autre langue, toujours étrangère, celle qui raconte l'univers, ses représentations. Les premières séparations révèlent le monde, elles éveillent aussi le sentiment d'être un étranger envers celui qui était un familier ; une modification dans l'environnement, déménagement, changement d'école, et voici qu'opère la confrontation à la différence – être seul au milieu de tous ces autres, inconnus.

Mais qui sont-ils justement ces étrangers, ces inconnus pour faire, précisément, surgir en moi ce sentiment d'être étranger à moi-même ? Au cœur de la subjectivité, la question de l'étranger signe la fragilité, la vulnérabilité.

Parfois, sans égard pour le périple qu'il doit accomplir de façon ordinaire, l'enfant est pris dans un autre voyage qui le fait changer de continent, de pays et, pour certains même, le fait vivre dans une autre famille. Aux temps de sa construction identitaire, ces changements, voire ces ruptures, viennent bouleverser son rapport à la langue, sa relation à ce(ux) qui l'entoure(nt), son lien à la culture dans laquelle il évoluait. Il va lui falloir concilier ces mouvements psychiques, ceux qui le poussent à la rencontre de l'autre et ceux qui l'en protègent pour tenter d'éviter un exil sans retenue et s'installer en terre d'accueil. Difficile en effet de cliver exil et sol d'accueil ; l'un a à s'établir, l'autre à recevoir. Marina Stéphanoff, dans la réflexion qu'elle propose sur le placement familial, fait la différence entre la figure de l'étranger et celle de l'intrus, « cet autre envahissant [qui] évoque simultanément une effraction, une présence inopportune et l'exclusion, le rejet ». Marie-Rose Moro et Amalini Simon soulignent à quel point « la simple absence de convictions racistes chez le thérapeute ne suffit pas pour éviter que des représentations stéréotypées entrent dans la relation thérapeutique, notamment les stéréotypes utilisés de façon défensive ». Quant à Maryvonne Collot, en intitulant son article « L'orthophoniste en terre étrangère », ne nous invite-t-elle pas à la reconnaissance du nécessaire chemin à tracer vers l'autre pour qu'il nous approche et qu'il se réapproche de lui-même ?

Même si celui qui arrive sur un sol étranger entre dans un univers où ses marques affectives, ses traces sensorielles, ses repères symboliques sont voilés ou ont disparu, il est pourtant bien « présent à un monde qui lui est inconnu » (Nina Laurent). C'est cette présence qui ferait qu'un jeune mineur isolé étranger, qui peut être en grande difficulté, n'est pas obligatoirement soumis à une « perte identitaire ». « Une part du jeune d'avant subsiste en lui, mais peut-être doit-il la redécouvrir à travers cette nouvelle expérience d'étranger » (Nina Laurent).

Certains de ces mineurs isolés sur le sol français sont des « adolescents de la guerre » qui ont assisté ou ont subi les violences d'un conflit armé. Ils doivent faire alors un long parcours pour s'inscrire sur cette terre étrangère sur laquelle ils échouent. « C'est en constituant un maillage humain et social autour de ces jeunes que l'on peut repérer et contenir les effets destructeurs de la violence tant sur le plan somatique que psychique et identitaire. Un travail préalable est nécessaire à la redécouverte du sujet et de son désir jusqu'alors réduit au silence par la férocité de l'Autre » (Véronique Bourboulon).

Si ces mineurs isolés sont contraints à s'exiler à cause de la violence de conflits, de la mort à portée de regard, c'est aussi le trajet qu'effectuent bon nombre d'adultes confrontés à cette réalité. Émergera alors la question que soulève Martine Menès, en référence à l'histoire de Freud : « Qu'est-ce qui se transmet dans le silence bruyant des chuchotements, de récits étouffés, de témoignages partagés, dans ces murmures déchirés qui tiennent lieu de berceuses pour les enfants des exilés, des expulsés, des exclus, brefs de tous ceux qui sont des ex ? »

Ce n'est pas la guerre qui a poussé Fatoumata à prendre le chemin de l'exil, c'est une histoire d'amour. Malika Mansouri nous transmet comment une jeune femme, jeune mère, est soumise à l'épreuve douloureuse d'un deuil « dans la solitude de l'exil ». Longtemps cette perte s'est « inscrite en blanc dans l'histoire familiale » et longtemps « cette place silencieuse » liait la mère et son tout jeune enfant au fantôme de celui qui était décédé. C'est bien le travail clinique qui a permis d'entendre « comment les discours mélancoliques de Fatoumata et de Ballaah exprimaient une problématique singulière en relation avec l'être culturel de chacun, au sens d'un hébergement de l'Autre et des autres, en soi ».

Lorsque des enfants dont les parents sont immigrés ont des difficultés d'apprentissages, on interroge souvent leur rapport à la langue du pays d'accueil. Ces enfants parlent la langue française mais résisteraient à la langue de l'école, celle du savoir. Il est fait référence alors à des problématiques oedipiennes classiques : conflit de loyauté, crainte d'exclusion de la famille, angoisse de dépasser le père. On s'interroge sur les incidences que peuvent avoir aussi les représentations du père et de la mère, de la langue acquise sur ce qu'ils transmettent à leurs enfants de ce qui les a poussés à l'immigration. La résistance aux apprentissages des enfants serait-elle une manière de maintenir l'étranger sans demeure, le faire taire – le silence comme tentative d'évitement d'un possible conflit psychique, signe de clivage ? L'école deviendrait un milieu menaçant. Alors on peut se poser des questions sur les effets de son ouverture aux enfants de deux ans, démarche ciblée vers les familles d'origine étrangère, pour « favoriser » leur intégration, l'acquisition du français, jusqu'à, selon le rapport Benisti, lâcher la langue maternelle. Jean-François de Pietro, à travers la mise en place en milieu scolaire de l'éveil aux langues, menée notamment en Suisse, raconte à l'inverse ce que peut être une ouverture conjointe des *allochtones* et des *autochtones* à « la diversité langagière et culturelle, si prégnante aujourd'hui dans les classes et la société ». Cette pédagogie, qui n'est pas un outil d'acquisition de langues, démontre que le plurilinguisme « n'est pas un obstacle aux apprentissages mais, au contraire, un matériau à même de fonder une compréhension plus en profondeur et plus opératoire des objets d'apprentissage, de contribuer à la construction sociale et identitaire des enfants dans le respect de leur diversité ». La non-hiérarchisation des langues exigée par ce type de travail invite constamment à circuler d'une langue à l'autre, instaurant ainsi la légitimité tant de la langue que celle du locuteur.

Ce pourrait être le chemin qu'ont suivi certains écrivains comme Andreï Makine et Nancy Houston lorsqu'ils ont pris grand plaisir à se glisser dans la langue de l'autre, à se l'approprier, à faire avec ses tensions inhérentes aux différentes représentations, pour dire le monde et se dire dans le monde. Des voies qui mènent à la subjectivité. Ces passages d'une langue à l'autre dévoilent que les frontières ne peuvent être des murs hermétiques, « il faut des points de passage praticable » autorisant « les mouvements psychiques d'aller et retour entre l'ici et l'ailleurs, le passé et le présent, mais aussi entre l'histoire singulière d'un sujet et l'histoire collective à laquelle il est référé » (V. Bourboulon). Pas question d'enclos pour se préserver de l'autre. Si un dedans existe, « encore faut-il qu'il s'ouvre sur le dehors pour le recevoir en son sein 1 ».

Mais qui sont-ils ces étrangers pour m'être nécessaires à la construction de mon identité ?