



Voyages en langues troubles : atelier interculturel avec des enfants de migrants

Hélène Fondacci

► To cite this version:

Hélène Fondacci. Voyages en langues troubles : atelier interculturel avec des enfants de migrants. Médecine humaine et pathologie. 2012. dumas-01511641

HAL Id: dumas-01511641

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01511641>

Submitted on 21 Apr 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MEMOIRE présenté en vue de l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

FONDACCI Hélène

Née le 16 Novembre 1988 à Aix-en-Provence

VOYAGE EN LANGUES TROUBLES :
Atelier interculturel avec des enfants de migrants

Directeur de Mémoire : **ZANGHELLINI Gilbert,**
orthophoniste

Co-directeur de Mémoire : **JAUBERT Sandrine,**
orthophoniste

Nice

2012

Université de Nice Sophia Antipolis - Faculté de Médecine – Ecole d’orthophonie

MEMOIRE présenté en vue de l’obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D’ORTHOPHONISTE

Par

FONDACCI Hélène

Née le 16 Novembre 1988 à Aix-en-Provence

VOYAGE EN LANGUES TROUBLES :
ATELIER INTERCULTUREL AVEC DES ENFANTS DE
MIGRANTS

Directeur de Mémoire : **ZANGHELLINI Gilbert,**
orthophoniste

Co-directeur de Mémoire : **JAUBERT Sandrine,**
orthophoniste

Nice
2012

REMERCIEMENTS

Je remercie Mr Zanghellini d'avoir accepté de diriger ce mémoire. Je le remercie pour la pertinence de ses conseils, son humour et son aide précieuse.

Je remercie aussi tout particulièrement ma co-directrice Mme Jaubert de m'avoir suivie dans la rédaction de ce mémoire. Sa gentillesse, sa générosité et sa disponibilité sont uniques.

Je remercie mon maître de stage, Mme Genest, qui par son écoute et sa façon d'être, m'a beaucoup apporté et m'a guidée, non seulement dans la mise en place de l'atelier, mais aussi tout au long de l'année dans ma future pratique d'orthophoniste.

Je remercie le Centre Médico-Psychologique du Parc et toute son équipe ; plus spécialement Melle Jimenez Laetitia qui a spontanément pris part à l'aventure avec beaucoup de cœur et de sérieux, Melle Lecomte Manon, stagiaire psychologue, qui nous a aussi accompagné dans les séances et s'est investie dans le suivi des enfants, et enfin Mme Orrado Isabelle, assistante sociale, et Mme Bajard Florence, psychologue, qui ont bien voulu se joindre au projet et continuer à le faire vivre.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	3
SOMMAIRE.....	4
INTRODUCTION.....	10
PARTIE I: APPROCHES DU BILINGUISME	12
I. INTERET DU BILINGUISME :.....	12
1. <u>Première approche du concept de bilinguisme</u> :	12
1.1. Un regain d'intérêt pour le bilinguisme :	12
1.2. Idées et préjugés sur le bilinguisme :	13
1.2.1. Importance du phénomène bilingue :	13
1.2.2. La notion de perfection, bilinguisme parfait et semi-bilinguisme :	13
1.3. Extension du concept de bilinguisme, du bilinguisme aux multilinguismes :	15
2. <u>Terminologie et classification</u> :	15
2.1. Bilinguisme, un terme à nuancer :	15
2.1.1. Diglossie et bilinguisme :	15
2.1.2. Bilingualité et bilinguisme :	16
2.2. Le bilinguisme, une question de point de vue :	16
2.2.1. Selon l'âge d'acquisition :	16
2.2.2. Selon le degré de compétence linguistique :	17
2.2.3. Selon l'organisation des deux langues sur le plan cognitif :	17
2.2.4. Selon le statut socioculturel des deux langues :	18
3. <u>Vers une définition plus large du bilinguisme</u> :	19
3.1. Le danger des classifications :	19
3.2. Le bilinguisme, un phénomène relatif :	19
II. DIMENSION INDIVIDUELLE DU BILINGUISME :	21
1. <u>L'âge du langage</u> :	21
1.1. Les premiers temps du langage :	21
1.1.1. L'oreille avant toute chose :	21
1.1.2. Entre l'inné et l'acquis, la spécialisation dans la langue maternelle :	21
1.1.3. Un processus d'acquisition à double face :	22
1.2. Enjeux dans le développement bilingue :	22
1.2.1. L'enfance, une période optimale :	23
1.2.2. Une notion de période critique à nuancer :	23
2. <u>Le développement linguistique de l'enfant bilingue</u> :	24
2.1. Bilinguisme précoce simultané (de la naissance à trois ans) :	24
2.1.1. Le développement du langage, une différenciation précoce des deux langues :	24
2.1.2. Les marques de contacts des langues, le « parler bilingue » :	25
2.1.3. Transfert égal et simultané d'une langue à l'autre :	27
2.2. Bilinguisme précoce (de trois à six ans) :	27
2.2.1. Acquisition précoce d'une seconde langue, l'aspect social prégnant :	27
2.2.2. Une construction par stades différente dans chacune des langues :	28
2.2.3. Transfert des compétences, un décalage possible :	28
2.3. Bilinguisme tardif (après six ans) :	29
2.3.1. Acquisition de la seconde langue, une situation complexe :	29
2.3.2. Y-a-t-il transfert de la langue maternelle dans l'apprentissage de la deuxième langue ?	29
3. <u>Le développement cognitif et affectif de l'enfant bilingue</u> :	30
3.1. Relation entre bilinguisme et fonctionnement cognitif :	30
3.1.1. Premières études (antérieures à 1960) :	30
3.1.2. Progrès de la recherche, impact positif du bilinguisme précoce (études postérieures à 1960) :	31
3.1.3. Des décalages transitoires :	31
3.2. Bilinguisme et développement affectif :	31

3.2.1. Empreinte affective de la langue maternelle :	32
3.2.2. L'ouverture aux autres :	32
III. LE BILINGUISME DANS SA DIMENSION CONTEXTUELLE :	33
1. <u>Contexte sociopolitique et socioculturel</u> :	33
1.1. Les interventions à grande échelle sur les situations linguistiques :	34
1.1.1. Les interventions in vivo :	34
1.1.2. Les interventions in vitro :	34
1.2. L'inégalité des langues :	35
1.3. Effets des caractéristiques macrosociologiques sur le comportement bilingue des individus :	36
1.3.1. Rôle du milieu socioculturel dans le développement bilingue :	36
1.3.2. La théorie des seuils :	36
1.3.3. Une influence indirecte :	37
2. <u>Le bilinguisme en contexte familial</u> :	37
2.1. Pratiques linguistiques dans les familles bilingues :	38
2.1.1. D'une manière générale :	38
2.1.2. Cas des couples mixtes :	38
2.1.3. Exemples de stratégies linguistiques dans les familles bilingues :	39
2.2. Influence du contexte d'acquisition sur le développement bilingue :	40
2.2.1. Sur le plan de l'organisation des langues :	40
2.2.2. Impact des choix linguistiques dans la famille :	40
3. <u>Le bilinguisme en contexte scolaire</u> :	41
3.1. Être bilingue ou devenir bilingue à l'école :	41
3.1.1. Présentation des dispositifs actuels :	41
3.1.2. La notion de langue maternelle et sa place dans l'enseignement :	42
3.1.3. Les conditions de réussite de l'éducation bilingue :	43
3.2. L'altérité sclérosée dans notre institution scolaire :	44
PARTIE II: BILINGUISME ET MIGRATION	46
I. SITUATION DE L'IMMIGRATION EN FRANCE :	47
1. <u>Définitions et histoire de l'immigration en France</u> :	47
1.1. Définitions :	47
1.2. Un peu d'histoire : la France, une terre d'immigration :	48
1.3. Situation de l'immigration en France :	49
1.3.1. Chiffres généraux :	49
1.3.2. Diversité des origines géographiques :	50
1.3.3. Autres données :	51
2. <u>Enjeux et accueil pour les enfants d'immigrés</u> :	51
2.1. Les dispositifs d'accueil :	51
2.1.1. Les ENAF :	51
2.1.2. Les classes spécifiques :	52
2.1.3. Témoignage d'une enseignante de CRI à Nice :	52
2.2. Scolarisation des enfants de migrants :	53
2.2.1. Une population en difficulté, un échec scolaire important :	53
2.2.2. Petit historique, les contradictions du système scolaire :	54
2.2.3. Tension entre intégration républicaine et réalité multiculturelle :	56
2.3. Un problème de société :	57
2.3.1. Limites du concept d'intégration :	57
2.3.2. Les dérives : racisme, stigmatisation, glissements :	58
3. <u>Exemples des communautés rencontrées dans l'atelier</u> :	59
3.1. Communauté tunisienne :	59
3.1.1. Présentation rapide de la Tunisie:	59
3.1.2. Communauté tunisienne en France:	60
3.2. Communauté polonaise :	60
3.2.1. Présentation rapide la Pologne :	60
3.2.2. Pologne et France, des échanges de longue date :	61
3.3. Communauté mahoraise :	61
3.3.1. Présentation rapide de Mayotte :	61
3.3.2. L'émigration économique mahoraise :	62

3.4. Communauté tchétchène :	62
3.4.1. Présentation rapide de la Tchétchénie :	62
3.4.2. Lémigration tchétchène, des réfugiés politiques en masse :	63
3.5. Communauté capverdienne :	63
3.5.1. Présentation rapide du Cap-Vert :	63
3.5.2. L'émigration, donnée structurelle de la société capverdienne :	64
II. PRATIQUES LANGAGIERES DES MIGRANTS :	65
1. <u>Le bilinguisme des enfants de migrants</u> :	65
1.1. Un bilinguisme « seconde classe » :	65
1.2. Les défenses observées dans la situation de bilinguisme :	66
1.2.1. Place de la langue maternelle et rapport entre les langues :	66
1.2.2. Transmission de la langue maternelle :	67
1.3. Pratiques langagières communes :	67
2. <u>L'identité linguistique et ses problématiques</u> :	69
2.1. Un entre-deux difficile :	69
2.1.1. La langue, composante de l'identité :	69
2.1.2. Enfants de migrants, un positionnement difficile :	69
2.1.3. Une identité multilingue et multiculturelle :	71
2.2. Cas particuliers, rester sans voix :	72
2.2.1. L'attrition :	72
2.2.2. Le mutisme extrafamilial ou mutisme sélectif :	73
3. <u>Exemples d'insertion linguistique des communautés rencontrées dans l'atelier</u> :	73
3.1. L'arabe tunisien :	73
3.1.1. Situation linguistique en Tunisie :	73
3.1.2. L'arabe en France, transmission et devenir de la langue :	74
3.2. Le polonais :	75
3.2.1. Présentation de la langue :	75
3.2.2. Le polonais en France :	76
3.3. Les langues de Mayotte :	77
3.3.1. Une île plurilingue :	77
3.3.2. Le problème du français :	77
3.4. Le tchétchène :	78
3.4.1. Situation linguistique en Tchétchénie :	78
3.4.2. La langue tchétchène dans le monde :	79
3.5. Le créole capverdien :	79
3.5.1. Situation linguistique au Cap-Vert :	79
3.5.2. Les émigrés capverdiens et leur(s) langue(s) :	79
III. PERTURBATIONS LANGAGIERES RENCONTREES :	81
1. <u>La difficulté de délimiter la pathologie du langage</u> :	81
1.1. Intrication des facteurs susceptibles de contribuer aux difficultés langagières :	81
1.2. Enjeux de l'évaluation du langage chez les bilingues :	81
1.2.1. Problèmes de l'évaluation classique :	81
1.2.2. Evaluation dans chacune des langues, l'ELAL :	82
1.2.3. Efficacité et limites de l'ELAL d'Avicenne :	83
1.3. Orienter le diagnostic :	84
2. <u>Perturbations liées aux différences structurelles des langues</u> :	85
2.1. Différences entre les langues :	85
2.1.1. Différences sémantiques :	86
2.1.2. Différences formelles :	86
2.1.3. Limites des mesures entre codes :	87
2.2. Interférences et emprunts dans le discours bilingue :	87
2.3. Implications pour notre clinique :	88
3. <u>Pathologies du langage chez les enfants de migrants</u> :	89
3.1. Les troubles du langage :	89
3.1.1. Retards et troubles du langage oral :	89
3.1.2. Les troubles spécifiques du langage écrit :	90
3.2. Spécificités et similitudes des troubles du langage chez les enfants bilingues/de migrants et chez les enfants monolingues :	91

PARTIE III: UNE APPROCHE INTERCULTURELLE DES TROUBLES DE LA

COMMUNICATION ET DU LANGAGE 92

I. DIVERSITE ET DYNAMIQUE DES CULTURES :	93
1. <u>De la notion de culture</u> :	93
1.1. Une notion difficile à définir :	93
1.1.1. Nature/Culture :	93
1.1.2. Culture personnelle et culture partagée :	94
1.1.3. Le « climat de la culture » :	94
1.2. Culture, identité culturelle, et interculturel :	95
2. <u>La diversité culturelle</u> :	97
2.1. Le développement de l'enfant dans sa société :	97
2.2. La diversité culturelle, une donnée incontournable de la société occidentale :	98
3. <u>La situation transculturelle</u> :	99
3.1. La migration, passage d'un monde à l'autre :	99
3.1.1. Langue-symbole et langue instrumentale :	99
3.1.2. D'une culture à l'autre :	100
3.2. Vulnérabilité des migrants :	100
3.2.1. Vulnérabilité psychologique et résilience	101
3.2.2. L'hypothèse des contenants culturels de GIBELLO :	101
3.2.3. Modification des lien intra et intergénérationnels:	102
3.3. Le « risque » transculturel :	103
II. APPORTS DE LA PEDAGOGIE INTERCULTURELLE :	104
1. <u>Principes et bases de l'éducation interculturelle</u> :	104
1.1. Repenser la notion de culture :	104
1.1.1. Un concept dynamique :	104
1.1.2. Conséquences de « l'hétérogénéisation des cultures » :	105
1.1.3. Universalité et différences :	105
1.2. Modèle multiculturel et modèle interculturel :	106
1.2.1. Le modèle multiculturel :	106
1.2.2. Le modèle interculturel :	107
2. <u>La pédagogie et les différents projets</u> :	108
2.1. Place de la culture en pédagogie :	108
2.1.1. Pour une éducation interculturelle :	108
2.1.2. Les premiers pas :	108
2.2. Exemples d'activités interculturelles réalisées :	109
2.2.1. Français Langue Etrangère (FLE) et langues vivantes:	109
2.2.2. Les projets d'éveil aux langues :	110
2.2.3. Echanges scolaires et éducatifs :	111
2.2.4. Education civique:	112
3. <u>Les besoins actuels</u> :	113
3.1. « Accueillir, légitimer et soutenir » les langues minorisées :	113
3.2. Les valeurs de l'Ecole :	114
III. LA CLINIQUE INTERCULTURELLE :	114
1. <u>Apports de l'ethnopsychiatrie</u> :	114
1.1. Une définition ambiguë, l'ethnopsychiatrie :	114
1.2. De l'ethnopsychiatrie à l'ethnopsychanalyse :	116
1.3. Les critiques	117
2. <u>Devenir de l'ethnopsychiatrie</u> :	117
2.1. Psychothérapie transculturelle de l'adolescent et de l'adolescent :	117
2.1.1. L'ethnopsychanalyse de l'enfant :	117
2.1.2. Le trauma migratoire :	118
2.1.3. Technique de la consultation ethnopsychanalytique :	119
2.2. Pour une clinique engagée :	120
2.2.1. L'irruption de l'Histoire dans l'espace thérapeutique :	120
2.2.2. Qu'est-ce-qu'une pratique engagée ? :	121

2.2.3. La « psychologie géopolitique clinique » :	121
3. <u>En orthophonie</u> :	123
3.1. La nécessité d'un changement de point de vue et de l'information des orthophonistes :	123
3.1.1. Intérêt d'une approche systémique des troubles du langage :	123
3.1.2. Prise en compte de la dimension culturelle en orthophonie :	124
3.1.3. Difficulté de les prendre en charge d'enfants de migrants :	126
3.2. La clinique logopédique interculturelle :	127
3.2.1. Prévention, information et guidance parentale :	127
3.2.2. Les médias, créer un espace de transition :	129
3.2.3. Travail en groupe :	130

PARTIE IV : PARTIE PRATIQUE ; ATELIER INTERCULTUREL AVEC DES ENFANTS DE MIGRANTS 132

I. PRESENTATION DE L'ATELIER :	133
1. <u>Le projet</u> :	133
1.1. Pourquoi un atelier interculturel ? :	133
1.2. Médiation et activités proposées ; un mot d'ordre, la créativité :	134
2. <u>La population étudiée</u> :	134
3. <u>Evaluation et modalités de suivi d'évolution</u> :	135
3.1. Les liens avec la famille et l'école :	135
3.2. Le bilan de langage oral du L2MA :	136
3.3. Le dessin du bonhomme:	138
3.4. Le questionnaire aux enfants :	139
4. <u>Déroulement et cadre des séances</u> :	139
4.1. Intervenants:	139
4.2. Horaires et nombre de séances:	140
II. SYNTHESES INDIVIDUELLES PAR ENFANT :	140
1. <u>Synthèse clinique du cas de Maria</u> :	140
1.1. Modalités d'entrée dans l'atelier :	140
1.2. Anamnèse :	141
1.3. Place des langues dans la famille :	141
1.4. Observations cliniques et évolution :	142
1.4.1. Selon les parents, entretiens :	142
1.4.2. Selon l'école :	142
1.4.3. Dans l'évaluation du langage oral :	145
a. Bilan de langage oral initial:	144
b. Bilan d'évolution:	145
1.4.4. Au sein de l'atelier :	145
a. A partir du questionnaire:	145
b. A partir du dessin du bonhomme:	146
c. Attitude, productions:	147
1.5. Conclusion :	148
2. <u>Synthèse clinique du cas de Myriam</u> :	148
3. <u>Synthèse clinique du cas d'Hassan</u> :	155
4. <u>Synthèse clinique du cas d'Oumar</u> :	162
5. <u>Synthèse clinique du cas d'Amina</u> :	169
6. <u>Synthèse clinique du cas d'Ewa</u> :	176
7. <u>Synthèse clinique du cas d'Ivan</u> :	184
III. SYNTHESE GENERALE :	191
1. <u>Similitudes : de la difficulté à se représenter l'ailleurs</u> :	192
1.1. Le manque de repères :	192
1.2. Les difficultés cognitives :	192
1.3. La difficulté de représenter, symboliser ou dire :	192
2. <u>Différences : de l'importance de l'histoire et du contexte familial</u> :	193
2.1. Les éléments de l'anamnèse :	193

2.2. La place des langues dans les familles et son impact :.....	194
3. <u>Voyage en langues troubles, le « méta-atelier »</u> :.....	194
3.1. Le positionnement des enfants dans leurs appartenances :.....	194
3.2. Difficultés, estime de soi et demande :.....	195
3.3. Les progrès :.....	195
3.4. Utilité et limites :.....	197
3.4.1. Les liens avec l'école et la famille:	197
3.4.2. Dynamique de groupe, la création de liens :.....	198
3.4.3. Des modalités d'entrée dans l'atelier à redéfinir :.....	198
 CONCLUSION	 199
 BIBLIOGRAPHIE	 201
 ANNEXES	 LIVRET JOINT AU MEMOIRE

INTRODUCTION

Après l'étude et la lecture d'ouvrages sur le bilinguisme des enfants de migrants et les problématiques complexes pouvant surgir dans leur développement, nous nous sommes demandée par quel moyen il serait possible de travailler avec eux, d'une part pour mettre à jour ces problématiques et leurs formes singulières chez chacun, d'autre part pour tenter de leur apporter une aide qui passerait par la mise en évidence et la valorisation de leurs appartenances multiples. Un travail en atelier en CMP (Centre Médico-Psychologique) nous est apparu comme une manière intéressante d'aborder les difficultés puisque ce lieu accueille de nombreux enfants de migrants dont les problèmes sont justement au carrefour du langage, du psychologique, du cognitif, autant de domaines qui peuvent être touchés dans l'expérience de la migration et du « choc culturel ». Nous avons alors émis l'hypothèse suivante : la valorisation de la langue et de la culture d'origine, les grands oubliés dans le champ scolaire, ainsi que le partage d'une expérience commune entre les enfants pourraient permettre de débloquer certains apprentissages. Nous avons mis en place cet atelier que nous avons nommé « atelier interculturel » au CMP du Parc à Nice après l'aimable autorisation du chef de service, de notre maître de stage, nos directeur et co-directrice de mémoire.

Dans un premier temps, nous tenterons de décrire le développement de l'enfant bilingue et ses spécificités. Dans la deuxième partie, nous lierons le bilinguisme à l'expérience de la migration pour observer quelle place et quelles conséquences peut avoir cette expérience dans le développement langagier, mais aussi affectif et cognitif. La troisième partie montrera comment les thérapeutes mais aussi les pédagogues ont pensé le suivi des enfants de migrants et tentera de dégager des points importants dans la prise en charge orthophonique. Nous allons enfin, dans la quatrième et dernière partie, expliquer les modalités de mise en place de l'atelier interculturel, ses objectifs et la population étudiée dans un premier temps. Nous procéderons ensuite à des synthèses individuelles de la prise en charge des enfants et de leur évolution dont nous tenterons d'extraire les axes communs ou au contraire les différences selon certains critères dans une synthèse générale.

Partie I

APPROCHES DU BILINGUISME

I. INTERET DU BILINGUISME:

1. Première approche du concept de bilinguisme:

*«On dirait que la malédiction de Babel, la multiplicité des
langues comprise comme une punition divine,
la nostalgie fantasmatique d'un monolinguisme originel,
continue, encore aujourd'hui, de hanter les esprits.»*

(Anna Lietti, *Pour une éducation bilingue : guide de survie à l'usage des petits Européens*, 2006)

« Bidingue : qui délire en deux langues. »

(Alain Finkielkraut, *Petit dictionnaire illustré*, 2006))

1.1. Un regain d'intérêt pour le bilinguisme:

Des progrès importants ont été accomplis ces trente dernières années dans la recherche sur le bilinguisme, mais la grande majorité des travaux ont été menés dans des pays anglophones, ces derniers s'étant construits pour la plupart sur l'immigration (Etats-Unis, Canada...). Même en Europe, les chercheurs qui travaillent dans des pays ou des régions bilingues tels que l'Irlande, la Belgique, le pays Basque, la Corse ou encore la Suisse, publient bien souvent leurs travaux en anglais. En France, la question du bilinguisme n'a fait son apparition dans les débats publics qu'au début des années 1990, avec entre autres, la polémique sur l'enseignement des langues étrangères dès le primaire, ou encore les interrogations sur l'éducation bilingue. Depuis les travaux de RONJAT (1913) et l'importante monographie de LEOPOLD (1939-1949), l'intérêt porté au développement du langage chez l'enfant bilingue s'est accentué. Cet engouement s'explique par plusieurs raisons: d'une part parce que les cas d'enfants bilingues étaient de plus en plus fréquents (réalité sociolinguistique), d'autre part parce que l'étude des langues étrangères apparaissait de plus en plus nécessaire et prestigieuse, et enfin parce que la conviction qu'une deuxième langue pouvait être mieux apprise pendant l'enfance se répandait amplement. M.PARADIS¹ fait ainsi remarquer que psycholinguistes et neuro-linguistes ont très vite découvert dans le bilinguisme un champ de recherche privilégié: «chez le sujet bilingue, la langue pouvait se dissocier de toutes les autres facultés mentales qui risquaient de contaminer les expériences des psychologues et les données obtenues par les neuro-linguistes en faisant subir des tests aux aphasiques.» Ainsi, l'étude des enfants bilingues constituait un atout important dans la compréhension de certains aspects de l'acquisition monolingue.

Dans l'ensemble, les travaux des scientifiques, linguistes, psychologues, sociologues, éducateurs ainsi que les témoignages précieux des parents, vont dans le sens d'une extension du concept de bilinguisme, qui ne doit plus être étudié en comparaison d'une norme monolingue, mais pour lui-même. Actuellement, il semble progressivement admis qu'une vision strictement monolingue est insuffisante pour comprendre et saisir les caractéristiques de l'acquisition du langage d'enfants bi- ou plurilingues, bien que de nombreuses idées fausses et préjugés soient encore ancrés dans l'opinion publique, le milieu éducatif et parfois même chez les professionnels.

¹M.PARADIS, in *Problèmes de psycholinguistique*, 1987, Chapitre 8: Bilinguisme

1.2. Idées et préjugés sur le bilinguisme:

1.2.1. Importance du phénomène bilingue:

On a souvent considéré le bilinguisme comme un phénomène marginal: dans l'esprit du grand public, il est vu comme un phénomène exceptionnel affectant seulement quelques pays bilingues dans le monde ou quelques individus dans une communauté. Contre cette idée fausse, MACKEY² (1976) rétorque: « Le bilinguisme, loin d'être un phénomène exceptionnel, réservé aux pays bilingues, touche en fait la majorité de la population du globe terrestre.» De la même façon, HAGEGE³ cite GROSJEAN (1982) et déclare: « Il n'existe quasiment pas de pays où le bilinguisme ne soit pas présent et le nombre des individus bilingues doit être évalué comme égal à la moitié, environ, de la population totale du globe.» Le bilinguisme n'est absolument pas une exception, et au contraire, on peut dire avec HELOT⁴, que « les individus multilingues sont largement majoritaires dans le monde » et que « les phénomènes de mondialisation entraînent des contacts croissants entre les populations et donc entre les langues. »

Pour MACKEY, quatre facteurs font du bilinguisme un phénomène universel:

- le nombre et la répartition des langues dans le monde: il y aurait environ trente fois plus de langues que de pays pour les abriter, et si l'on observe leur répartition, on se rend compte que la plupart des pays possèdent plus d'une langue. La moitié de la population du globe utiliserait les langues indo-européennes (anglais, hindi, espagnol, russe, bengali, allemand, français, italien, portugais...), qui ne constituent que 5% des idiomes du monde.
- l'utilité relative des idiomes nationaux: des millions de personnes se trouvent dans des situations telles qu'elles se voient forcées de devenir bilingues parce que les moyens de communication à travers le monde tendent vers la standardisation. Il existe de plus une dépendance plus ou moins grande aux langues extérieures et selon le niveau d'instruction à atteindre, même pour les nations et populations qui tendent à se singulariser par un certain nationalisme politique ou un régionalisme culturel.
- le champ d'action des langues internationales: des millions d'hommes apprennent des langues «prioritaires», c'est-à-dire celles dans lesquelles se trouve diffusé la plupart du savoir universel par les médias (celle des nations riches et peuplées). Il existe aussi un certain nombre d'états dans lesquels plusieurs langues se trouvent en concurrence et qui doivent adopter un certain degré de bilinguisme pour résoudre ces problèmes.
- la mobilité des populations: qu'il s'agisse d'immigration, de voyages ou de colonisations ethniques, les populations sont mobiles et l'ont toujours été: elles ne vivent donc pas toujours là où l'on parle leur langue.

1.2.2. La notion de perfection, bilinguisme parfait et semi-linguisme:

On retrouve bien souvent l'idée de «bilinguisme parfait» dans les discours: chacun de nous a déjà entendu une remarque du type « Tu ne le parles pas couramment? Tu n'es pas vraiment bilingue alors! ».

² MACKEY W.F., *Bilinguisme et contact des langues*, 1976

³ HAGEGE C., *L'enfant aux deux langues*, 1996

⁴ HELOT C., *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, 2007

C'est que cette idée de perfection a pendant longtemps habité le discours des chercheurs et hante encore les dictionnaires. Pour DESHAYS⁵, « la plupart des gens pensent qu'être bilingue, c'est être capable de dire ou écrire la même chose dans deux langues différentes ».

Selon HELOT, ce mythe parcourt notamment l'œuvre d'HAGEGE qui écrit: « n'importe quel français peut devenir parfaitement bilingue, pourvu que l'on consente à en créer les conditions favorables » avec, en filigrane, l'idée d'un bilinguisme absolu: les compétences dans les deux langues sont envisagées comme égales à celles des locuteurs natifs monolingues. Il est suggéré implicitement que le locuteur monolingue a une compétence parfaite de sa langue. Cette notion de perfection est aussi présente dans les définitions du dictionnaire, comme celle, entre autres, du Petit Robert 1991: « Qui est en deux langues », « Où l'on parle deux langues », « Qui parle, possède parfaitement deux langues », ou encore celle du Lexis Larousse 2002: « Qui use couramment de deux langues différentes dans le milieu où il se trouve ».

En 1933, le linguiste américain BLOOMFIELD, cité par TITONE⁶, décrivait déjà le bilinguisme comme « the native-like control of two languages »⁷, ce que l'on appela en français le vrai bilinguisme, l'équilinguisme ou encore l'ambilinguisme: le sujet n'a pas de difficultés pour passer d'une langue à l'autre, ne traduisant pas un code linguistique par un autre, mais possédant au contraire deux systèmes linguistiques indépendants et parallèles pour lesquels sa pensée est directement rattachée à l'expression verbale propre à chaque langue. D'après MACKEY (1976), « ce type de définition augmente la confusion dans l'analyse en insistant sur le caractère non différentiel dans l'usage de la seconde langue par rapport à la langue maternelle ».

PARADIS (1987) distingue:

- ambilinguisme: lorsque le sujet possède une maîtrise équivalente des deux langues et peut donc s'exprimer avec la même facilité sur tous les sujets dans une langue et dans l'autre, et cela comme un locuteur natif.
- équilinguisme: lorsque sa connaissance des deux langues est équivalente mais sans être nécessairement identique à celle d'un locuteur unilingue de chacune (BAETENS-BEARDMORE, 1982).
- semi-linguisme: le sujet fait appel simultanément à ses deux langues pour exprimer une idée, étant incapable de l'exprimer complètement dans une seule, par manque d'éléments (SKUTNABB-KANGAS, 1984).

Pour HELOT (2007), c'est justement cette idée de « semi-linguisme » qui nourrit les craintes des parents et les préjugés sur le bilinguisme, réduit à une source de confusion et de surcharge cognitive. Le semi-linguisme serait « un état de développement langagier dans lequel l'enfant n'atteindrait une habileté langagière semblable à celle d'un monolingue dans aucune de ses deux langues, et serait incapable de développer son potentiel linguistique dans les deux langues » (HAMERS et BLANC, 1983). Cette « théorie du ni...ni... » (ni une langue ni l'autre), comme la nomme LIETTI⁸, a été rejetée par SKUTNABB-KANGAS elle-même. HELOT déclare: « L'utilisation du terme « semi-linguisme » est dangereux, parce qu'il situe les origines du sous-développement au niveau interne et individuel du locuteur bilingue plutôt qu'au niveau

⁵ DESHAYS E., *L'enfant bilingue*, 1990

⁶ TITONE R., *Le bilinguisme précoce*, 1972

⁷ « l'aptitude à parler deux langues comme ceux qui les ont pour langue maternelle »

⁸ LIETTI A., *Pour une éducation bilingue: guide de survie à l'usage des petits européens*, 2006

externe des conditions sociales dans lequel se développe le bilinguisme». Néanmoins, cette idée que le bilinguisme peut être source de confusion chez l'enfant reste encore bien présente dans l'opinion publique.

1.3. Extension du concept de bilinguisme, du bilinguisme aux bilinguismes :

Depuis le début du XX^{ème} siècle et la définition de BLOOMFIELD, le concept de bilinguisme s'est de plus en plus élargi. Déjà, dès 1953, le linguiste américain HAUGEN, cité par MACKEY, le décrit comme « l'aptitude à produire dans l'autre langue, des énoncés bien formés porteurs de signification ». En 1961, DIEBOLD propose une nouvelle extension du concept: le bilinguisme comprend alors « la connaissance passive » de la langue écrite ou « tout contact avec des modèles dans la langue maternelle ».

Cette extension du concept de bilinguisme provient d'une part du fait qu'il est arbitraire, voire impossible de déterminer la limite à partir de laquelle celui qui parle une seconde langue est bilingue ou non, et d'autre part parce que, comme le remarque très justement PARADIS, « les individus bilingues, loin de former une population homogène, diffèrent les uns des autres selon un nombre embarrassant de dimensions: types d'organisation des deux grammaires et degré de maîtrise de chacune, contextes d'acquisition, d'apprentissage et/ou d'utilisation... »

Il nous faut donc admettre qu'il n'y a pas un bilinguisme mais des bilinguismes, selon le point de vue particulier que chacun décide d'adopter. FITOURI⁹ déclare que « toute recherche sur le bilinguisme affronte une difficulté majeure qui est celle de la définition même du bilinguisme ». Le bilinguisme ne peut être défini de manière absolue parce qu'il couvre de nombreuses dimensions, qu'elles soient linguistique, sociale, culturelle, politique, économique ou psychologique... Il est une réalité complexe qui mérite une analyse pluridisciplinaire exempte de toute idée reçue. Sa complexité a induit une certaine catégorisation par de nombreux auteurs, afin d'avoir une vision plus claire et précise du bilinguisme.

2. Terminologie et classification:

« Définir, c'est limiter. »

(Oscar Wilde, *Le portrait de Dorian Gray*, 1891)

2.1. Bilinguisme, un terme à nuancer:

Il existe plusieurs termes pour désigner le bilinguisme. Ils décrivent des réalités différentes qu'il convient de différencier et d'expliquer.

2.1.1. Diglossie et bilinguisme:

Le terme de « diglossie » est employé pour « la juxtaposition fonctionnelle de deux langues dans une population selon LUDĚ¹⁰, c'est-à-dire que le bilingue peut utiliser une langue dans la vie quotidienne et une autre pour son activité professionnelle par exemple. Les deux langues n'étant pas employées dans les mêmes contextes, la diglossie oriente plutôt le bilinguisme en tant qu'expression d'une réalité sociale: la diglossie est un bilinguisme social. Ce bilinguisme replacé au niveau d'une communauté s'oppose au bilinguisme individuel, dans lequel on s'intéresse au cas particulier d'un bilingue au sein d'une

⁹ FITOURI C., *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*, 1983

¹⁰ LUDĚ G., *Être bilingue*, 2002

communauté unilingue.

Selon JARDEL¹¹, le terme de « diglossie » est employé à l'origine par un helléniste français, J. PSICHARI, linguiste et philologue, pour caractériser la situation sociolinguistique de la Grèce: le grec écrit y était opposé au grec parlé qui était considéré par les puristes comme une langue vulgaire. Le terme est ensuite repris par FERGUSON (1959) pour désigner une société possédant au moins deux langues pour ses communications internes, ces langues ayant des domaines d'usage propres, c'est-à-dire des fonctions spécifiques sans qu'il y ait d'interférences entre elles. Il y aurait alors:

- une langue H (*High*, élevée): la première langue, considérée comme langue de culture et des relations formelles, utilisée pour l'enseignement, la religion, la fonction publique, la presse.
- une langue L (*Low*, commune ou variété basse): langue employée dans la vie quotidienne, rarement codifiée ou instrumentalisée.

Le terme est ensuite élargi et affiné par GUMPERTZ, car il peut s'appliquer non seulement aux sociétés plurilingues reconnaissant les langues utilisées pour les communications internes, mais aussi aux sociétés qui usent de différents dialectes ou variétés linguistiques à côté d'une langue officielle; l'important restant alors de différencier les fonctions de chaque variété linguistique.

2.1.2. Bilinguisme et bilinguisme:

Les chercheurs francophones HAMERS et BLANC (1983) introduisent le terme de « bilinguisme » qui s'applique plus particulièrement au niveau individuel. Il s'agit de « l'état psychologique d'accessibilité à deux codes linguistiques », ce qui suppose des conditions d'apprentissage définies et une double compétence langagière. Ils utilisent alors le terme de « bilinguisme » dans un sens qui inclut plus ou moins implicitement l'idée de bilinguisme et qui désigne de façon plus large « l'état d'une communauté qui se réfère à la présence simultanée de deux langues dans la communauté ». Ce bilinguisme peut être nommé bilinguisme collectif ou sociétal. Cette distinction est utile dans le sens où il peut y avoir bilinguisme d'un individu qui utilise deux langues mais pas forcément bilinguisme collectif selon la situation linguistique du pays dans lequel il vit, si l'une des deux langues n'est pas reconnue.

MACKEY distingue ainsi bilinguisme individuel où « chaque personne s'adapte à la réalité linguistique » et bilinguisme officiel par lequel l'Etat « s'engage à servir l'individu dans sa langue ».

2.2. Le bilinguisme, une question de point de vue:

De nombreux adjectifs et catégories ont été proposés pour distinguer des dimensions différentes du bilinguisme. On peut définir le bilinguisme:

2.2.1 Selon l'âge d'acquisition:

Pour HAMERS et BLANC, l'âge d'acquisition « joue un rôle non seulement sur le plan de la représentation cognitive, mais encore dans d'autres aspects du développement du bilingue, notamment dans son développement neuropsychologique, cognitif et socio-culturel ». Ils distinguent trois âges de bilinguisme: bilinguisme d'enfance, d'adolescence, et de l'âge adulte.

¹¹ JARDEL J.P., in *Plurilinguisme: normes, situations, stratégies*, Chap 2, 1979

En ce qui concerne la bilingualité d'enfance, les chercheurs en psycholinguistique font tous une distinction entre:

- la bilingualité simultanée ou concomitante (de 0 à 3 ans): elle concerne les enfants qui acquièrent deux langues dès la naissance (PADILLA et LINDHOM, 1984) ou au tout début de l'enfance.
- la bilingualité consécutive ou séquentielle (entre 3 et 6 ans): elle concerne les enfants qui acquièrent, de façon formelle (à l'école) ou informelle, une deuxième langue après la première.
- on rencontre aussi le terme de bilingualité tardive (après 6 ans), opposé à la notion de bilinguisme précoce, lorsque l'on fait référence à une période critique au-delà de laquelle l'acquisition d'une autre langue change de nature, puisque la plasticité cérébrale diminue avec l'âge. Mais nous détaillerons ces points un peu plus loin (voir chapitre 1, II.1.).

2.2.2. Selon le degré de compétence linguistique:

HAMERS et BLANC s'appuient sur les travaux de LAMBERT pour décrire la bilingualité équilibrée, c'est-à-dire une compétence équivalente dans les deux langues, alors qu'une bilingualité dominante correspondrait à une compétence supérieure dans une des deux langues, et généralement dans la langue maternelle. JARDEL emploie, lui, les termes de bilinguisme symétrique (les deux codes sont maniés avec une égale aisance) et de bilinguisme asymétrique, avec des nuances dans l'inégalité, selon que l'une des deux langues est plus ou moins bien lue, parlée, écrite et comprise. Il cite aussi le linguiste belge MICHEL, qui distingue:

- bilinguisme de pensée, d'intellection et d'expression: lorsque les individus peuvent indifféremment exprimer leur pensée dans l'une ou l'autre langue.
- bilinguisme d'intellection et d'expression: lorsque les individus comprennent et emploient les deux langues.
- bilinguisme d'intellection: lorsqu'il y a une bonne compréhension des deux langues mais non maniement.

Pour HELOT, il est normal qu'une des langues domine, selon le contexte, l'interlocuteur, le moment ou le sujet de conversation, et les deux langues sont complémentaires. Selon elle, « la notion de bilinguisme équilibrée est donc un mythe, le produit d'une perspective théorique dont le monolinguisme est le point de référence ». Elle préfère s'appuyer sur LAMBERT (1977) et VARRO (2003) et parler de bilinguisme harmonieux, caractérisant un enfant qui apprend à manipuler deux langues de telle façon qu'il en bénéficie sur le plan cognitif.

2.2.3. Selon l'organisation des deux langues sur le plan cognitif:

PARADIS explique que les travaux de WEINRICH (1953), se basant sur ceux de ses prédécesseurs, ont permis de distinguer trois types de bilinguisme, si l'on se réfère au type d'organisation de la grammaire, c'est-à-dire au phénomène purement linguistique:

- le bilinguisme coordonné: lorsque les signes de chaque langue combinant une unité de sens et une unité d'expression sont indépendants, maintenus séparés. Il y a indépendance des deux langues, aussi bien au point de vue sémantique que phonétique. Le locuteur se comporterait comme un locuteur natif dans les deux langues, utilisant toujours, dans chaque langue, l'unité

d'expression correspondant à l'unité de sens appropriée.

- le **bilinguisme composé**: lorsque les signes combinent une seule unité de sens avec une unité d'expression dans chaque langue. Le locuteur ne se comporte donc pas comme un locuteur de langue maternelle dans aucune des deux langues puisque ses unités de sens représentent la fusion des unités plus ou moins semblables mais non identiques des deux langues.
- le **bilinguisme subordonné**: lorsque le signifié de la langue maternelle correspond à deux signifiants: l'un dans la langue maternelle, ce qui est bien, l'autre inapproprié dans la deuxième langue. Le locuteur utilise des éléments de sa langue maternelle lorsqu'il veut dire un message dans sa deuxième langue. Ce sont les cas les plus fréquents.

Nous reprenons le tableau de TITONE pour y voir plus clair:

BILINGUISME COORDONNE	BILINGUISME COMPOSE	BILINGUISME SUBORDONNE
Concept français « livre » ---> expression française /livr/	Concept unique « livre=book » ---> expression française /livr/ ---> expression anglaise /buk/	Concept « livre » et expression /livr/ en langue maternelle française ---> Expression en anglais /buk/
Concept anglais « book » ---> expression anglaise /buk/		
2 signifiés différents et 2 signifiants différents: indépendance totale des deux langues, pas de traduction ni d'interférences, « Vrai bilinguisme ».	Association de deux systèmes distincts de signifiants et un seul concept.	Rapport direct entre deux signifiants, c'est-à-dire entre expression française et expression anglaise, l'une servant à fabriquer l'autre.

2.2.4. Selon le statut socioculturel des deux langues:

HELOT explique les travaux de LAMBERT (1974, 1980) qui ont permis d'élaborer un modèle théorique qui lie niveau individuel et niveau social, par l'analyse du contexte socioculturel de la bilingualité. Il distingue ainsi:

- **bilinguisme additif**: lorsqu'une langue s'ajoute à la première sans la menacer; les deux langues sont valorisées, ce qui fournit à l'enfant un outil de communication et de pensée supplémentaires. Il en résulte des bénéfices aux niveaux linguistique, culturel, social et cognitif.
- **bilinguisme soustractif**: lorsqu'une deuxième langue de statut élevé est acquise au détriment d'une première langue peu valorisée, et peut constituer une menace pour le développement ou la survie de la langue minorée. Les situations peuvent avoir des effets négatifs sur les plans linguistique, affectif et cognitif, et peuvent mener à la perte de la langue maternelle, à une perte d'identité culturelle, ou encore à des revendications d'ordre identitaire ou politique.

Ce point est particulièrement intéressant pour notre étude et sera amplement repris.

Toutes ces classifications sont importantes pour la compréhension des différents enjeux et points de vue sur le bilinguisme mais doivent être maniées avec prudence : catégoriser un bilinguisme ne doit pas empêcher de considérer les autres aspects et les autres points de vue sur le sujet.

3. Vers une définition plus large du bilinguisme:

*« Avoir un système borne son horizon ;
n'en avoir pas est impossible.
Le mieux est d'en posséder plusieurs. »*

(Raymond Queneau, Extrait de ses *Journaux*, 1914-1965, 14 septembre 1920)

3.1. Le danger des classifications:

MACKEY est un des premiers à déclarer que le «problème dans l'utilisation de catégories dans la description du bilinguisme est la difficulté de les délimiter; par exemple, à quel point devient-on « parfait bilingue»? Il y a aussi un chevauchement entre les catégories [...]». Et il continue en disant que « le problème de la description par dichotomies relève du fait que celles-ci sont rarement exclusives et de la difficulté pratique de placer un cas particulier de l'un ou de l'autre côté de la ligne de démarcation». En effet, le bilinguisme d'un sujet donné n'est pas nécessairement statique: par exemple, l'organisation de la grammaire peut changer progressivement en fonction des nouvelles expériences. De plus, le système linguistique d'un bilingue peut contenir à chaque niveau (phonologique, syntaxique, lexical), dans des proportions variées, des parties organisées selon les trois types (coordonné, composé, subordonné). L'habileté d'emploi d'une langue peut varier selon les périodes, le prestige social des différentes langues parlées dans une communauté... Deux langues en contact peuvent même fusionner en une langue unique (c'est le cas de beaucoup de créoles). La grande variabilité du phénomène bilingue dans le temps et pour chaque individu ne peut figer un bilinguisme dans une classe particulière pour toujours.

Une autre dérive de la vision dichotomique du bilinguisme est les dispositifs discriminatoires qui peuvent en découler. Ainsi, HELOT met en évidence le fait que la distinction bilinguisme additif/bilinguisme soustractif a sans doute induit une distinction entre «bilinguisme d'élite», associé à l'acquisition de deux langues dominantes et souvent considéré comme un atout, et « bilinguisme de masse», associé à l'acquisition de langues minorées de groupes défavorisés et souvent jugé comme étant un problème. Il devient alors important « d'une part, d'analyser le caractère inégalitaire des bilinguismes en milieu scolaire, et d'autre part, d'essayer, au niveau de la recherche, de concevoir une approche intégrée des différentes formes de bilinguisme aux niveaux de la description et de l'analyse. Par approche intégrée, j'entends une façon de penser ensemble le bilinguisme des enfants des classes moyennes et celui des minorités, et une analyse qui met en valeur les similitudes plutôt que les différences». Il s'agit donc de sortir d'une vision trop dichotomique du phénomène bilingue pour en avoir une vision plus globale et dans ses contextes les plus variés. Rester enfermé dans une classification unique, c'est ne pas prendre en compte la totalité du phénomène.

3.2. Le bilinguisme, un phénomène relatif:

Le bilinguisme ne doit pas être considéré comme un concept absolu et limité dans le temps car il ne rendrait pas compte, selon TITONE¹², des « multiples et divers phénomènes résultant de la coexistence de deux ou plusieurs langues chez un même individu ou dans une même communauté». D'une façon générale, le bilinguisme est, pour MACKEY, « l'alternance de deux ou plusieurs langues» et il convient de

¹² TITONE R., *Le bilinguisme précoce*, 1972

le considérer comme « un phénomène entièrement relatif ».

Il ne s'agit plus de savoir si un individu est bilingue ou non mais dans quel sens il est bilingue, c'est-à-dire qu'on va difficilement pouvoir mesurer précisément le degré de bilinguisme mais que l'on préférera limiter la définition au genre d'activité linguistique exercée: on analyse plutôt un fait, des modalités d'usage linguistique de la part du sujet ou de la communauté considérée. Cette approche fonctionnelle représente la tendance générale dans les études actuelles. Les chercheurs s'accordent sur le fait qu'il est vain de chercher des critères distinctifs discrets qui permettent de décider qu'une personne est bilingue. L'approche fonctionnelle pose les questions suivantes: quand, où, avec qui, pourquoi telle langue est utilisée dans tel contexte? Les chercheurs envisagent le fonctionnement langagier des individus bilingues en tenant compte des contextes d'utilisation des deux langues et des dimensions culturelles propres à ces contextes.

Les progrès dans l'analyse du bilinguisme ont permis de considérer ce phénomène à dimensions multiples comme étant relatif et complexe. Dès lors, les problèmes de bilinguisme relèvent de sciences diverses et variées: la linguistique (structuration interne du contenu et de l'expression), la psychologie (dynamisme et comportement mental de l'individu), la sociologie (contexte socioculturel) mais englobent aussi des domaines comme la politique (statut des langues, dispositifs éducatifs...).

Pour MACKEY, l'étude du bilinguisme de manière globale aborde trois grands domaines, suivant qu'elle s'intéresse:

- au contact des peuples: lieu, nombre de peuples, nombre de personnes possédant une langue, actes de langage des groupes etc...
- au contact des langues: norme de chaque langue utilisée, niveau de fusion ou d'interférence, évolution des codes etc...
- au comportement bilingue individuel: genèse du bilinguisme, fonction des langues dans son comportement social et physique.

Les dimensions du bilinguisme touchent autant les individus que les groupes, les phénomènes de « contacts des langues » dont parle MACKEY a lieu autant dans le contexte individuel que social. Selon HELOT, le terme de multilinguisme qualifie alors la connaissance multiples de plusieurs langues par un même individu, alors que le plurilinguisme fait référence à la coexistence de plusieurs langues au sein d'une société ou d'un groupe.

Nous avons décidé d'aborder le bilinguisme sous ces deux angles (individuel et contextuel), cela nous permettant d'en avoir une vision la plus globale/systémique possible, tout en n'oubliant pas qu'ils interagissent et sont intimement liés. Cette analyse nous permettra de mieux comprendre ce qui se joue, sur différents plans, dans l'acquisition de deux langues chez l'enfant et les éventuels problèmes rencontrés.

II. DIMENSION INDIVIDUELLE DU BILINGUISME :

Nous avons vu que le groupe des individus bilingues est très hétérogène, et nous nous intéressons d'abord aux variables individuelles qui définissent le multilinguisme. Il s'agira d'étudier les mécanismes à l'oeuvre dans l'acquisition de deux langues selon l'âge, leurs spécificités, ainsi que les liens avec le développement cognitif et affectif de l'enfant.

1. L'âge du langage:

«Parler, c'est marcher devant soi.»

(Raymond Queneau, *Le journal intime de Sally Mara*, 1950)

1.1. Les premiers temps du langage:

1.1.1. L'oreille avant toute chose:

Tous les auteurs décrivent l'étonnante précocité auditive de l'enfant. Le fœtus peut déjà percevoir des éléments rythmiques et prosodiques et le bébé pourra reconnaître la voix de sa mère dès la naissance. Vers la quatrième semaine, nous dit HAGEGE, « le nourrisson peut distinguer certaines consonnes ainsi que certaines voyelles si elles sont présentées en opposition avec d'autres consonnes et d'autres voyelles ». Cela a pu être objectivé en mesurant l'intensité de succion non nutritive à chaque changement de son: les nouveaux-nés ont été capables de distinguer les phonèmes p/b, t/d ou k/g.

DALGALIAN¹³ propose une analyse intéressante de ce phénomène:

- Avant même de produire du sens et des messages, la parole produit des sons acoustiques avec des paramètres physiques de fréquence, volume, durée. L'ensemble des fréquences d'un son (ou formants) est un paramètre essentiel pour distinguer chaque son ou phonème d'une langue.
- L'enfant apprend à reconnaître les phonèmes « dès qu'il a saisi que les sons s'opposent entre eux pour produire des différences de sens ». Le son acoustique change de statut pour devenir phonème, c'est-à-dire la plus petite unité de sons audibles qui permet de distinguer un mot d'un autre, ou « concept du son ».
- Cette conceptualisation du phonème passe aussi par la mise en place de schémas articulatoires, et c'est lorsque l'association entre perception et schéma articulatoire sera stabilisée que l'on considèrera le phonème-concept comme véritablement acquis. HAGEGE fait d'ailleurs remarquer que le développement rapide de la perception auditive s'oppose à « la lenteur qui caractérise l'élaboration du système phonatoire ».

1.1.2. Entre l'inné et l'acquis, la spécialisation dans la langue maternelle:

L'oreille est à la naissance, identique pour tous. TITONE déclare: « La potentialité presque infinie du nouveau-né face à n'importe quelle langue est un fait largement constaté ». Les enfants sont capables dès les premiers mois de reconnaître même les sons qui ne sont pas présents dans leur langue maternelle nous

¹³ DALGALIAN, *Enfances plurilingues: témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, 2000

dit HAGEGE en citant les travaux de WERKER et TEES (1983). Or, les productions linguistiques de son entourage sont celles d'une langue qui ne sélectionne qu'une portion d'oppositions phoniques existantes, ce qui fait qu'il va y avoir une réorganisation des capacités perceptives qui se concentreront exclusivement sur les sons de la langue maternelle. Cette spécialisation de l'oreille est liée aussi aux capacités imitatives du bébé.

Les cris et les vocalises émis depuis la naissance s'enrichissent progressivement pour aboutir vers 6 mois, à l'apparition du babil, qui initialement, est composé d'une série de consonnes et de voyelles, de sons de toutes les langues naturelles existantes. Selon TITONE, cette omnipotentialité linguistique du nouveau-né a été la conclusion de nombreux spécialistes comme MERINGER (1913), RONJAT (1913) ou GREGOIRE (1937), qui ont observé dans la période du babillage que les enfants produisaient beaucoup de sons typiques d'autres langues différentes de la langue maternelle. Et il conclut que « la lallation serait donc une sorte de langue universelle ou de «nébuleuse» phonique d'où émergera, sous l'influence sélective de l'environnement, la langue propre de la communauté dans laquelle l'enfant vit». En effet, très vite, le babil va ressembler de plus en plus à la langue environnante car le nouveau-né imite ce qu'il entend et élimine les phonèmes non-signifiants pour son entourage. Cette spécialisation a lieu en même temps que la spécialisation de l'oreille, qui va fonctionner comme un filtre qui ne laisserait passer que les sons identiques ou analogues à ceux existant dans la langue maternelle. On a alors parfois parlé d'oreille « ethnique » ou « nationale ». Pour ABDELILAH-BAUER¹⁴, « la prétendue perte des capacités perceptives du bébé est en réalité une spécialisation en vue d'une meilleure exploitation des capacités utiles pour le développement ultérieur de la langue maternelle ».

1.1.3. Un processus d'acquisition à double face:

Selon DALGALIAN, le processus d'acquisition entre 0 et 7 ans est à « double face »:

- une face visible qui est l'acquisition d'une langue maternelle ou première, et
- une face cachée qui est la construction de la faculté de langage.

En effet, en apprenant à parler, l'enfant va acquérir les actes fondamentaux de la communication en interaction avec son environnement, c'est-à-dire tout un savoir langagier. En même temps et au fil du temps, il va acquérir des savoirs linguistiques, c'est-à-dire la manière d'exprimer les actes de communication dans l'idiome maternel. Ainsi, déclare l'auteur: « Avant 7 ans, c'est l'âge du langage. Après l'âge du langage, on n'apprend plus que des langues ».

Le langage est placé en amont, comme « faculté fondatrice pour le fonctionnement intellectuel de toute une vie ». Elle ne peut se construire qu'une fois, avant l'âge moyen de 7 ans.

1.2. Enjeux dans le développement bilingue:

La précocité des mécanismes d'acquisition langagière a fait s'interroger les chercheurs quant aux raisons favorables ou défavorables d'un apprentissage de plusieurs langues dans la prime enfance; ils se sont en particulier demandé s'il existait une période donnée du développement qui favoriserait l'apprentissage de deux langues et d'autres périodes où un tel processus deviendrait difficile.

¹⁴ ABDELILAH-BAUER B., *Le défi des enfants bilingues: grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, 2008

1.2.1. L'enfance, une période optimale:

Pour nombre d'entre eux, l'acquisition d'une seconde langue serait extrêmement facilitée pendant l'enfance en raison de la plasticité des centres cérébraux. On sait en effet que la maturation du cerveau de l'enfant se poursuit pendant de longues années, comme le processus de latéralisation par exemple.

TITONE cite le linguiste LENNEBERG (1967) qui conclut, en se fondant sur des observations neuropsychologiques, que la période propice à l'acquisition du langage va de la naissance à la puberté, ce qui suppose que toute acquisition (qu'elle soit maternelle ou seconde) serait qualitativement ou quantitativement incomplète après cette période. TITONE cite également l'avis de PENFIELD (1953) qui déclare que « l'organisme jeune possède une capacité d'acquisition de nouveaux mécanismes linguistiques que l'adulte ne possède plus au même degré. Par conséquent, on devrait exploiter cette « plasticité » propre du cerveau au cours des premières années de vie [...] ». L'hypothèse d'une période critique a été largement reprise pour insister sur l'introduction d'une seconde langue avant douze ans, âge au-delà duquel l'apprentissage deviendrait trop difficile. Ainsi, HAGEGE souligne de même la sensibilité auditive remarquable de l'enfant et parle d'une « perte rapide de ces richesses héréditaires ». Sous la « pression du milieu », cette « récession » auditive s'expliquerait par le fait que « l'absence de stimuli de l'environnement induit une sclérose des synapses qui leur correspondent » ou plus précisément continue-t-il en citant PETIT (1992), une « stabilisation sélective des synapses ». Il parle alors d'un seuil « fatidique » des onze ans, en précisant néanmoins que ce seuil concerne surtout l'apprentissage de la phonétique (d'où l'accent parfois ridicule qu'un français peut avoir en parlant anglais...!).

Cette idée d'une période critique a eu pour conséquence, selon ABDELILAH-BAUER, « la représentation des compétences d'apprentissage comme une fenêtre entrouverte pendant une période restreinte, se fermant inexorablement après celle-ci », et après laquelle apparaîtraient des effets négatifs dans tous les domaines.

1.2.2. Une notion de période critique à nuancer:

Les résultats de nombreuses études montrent qu'une limite aussi nette ne peut être placée quant à l'existence d'une seule période critique pour l'acquisition d'une seconde langue. Selon ABDELILAH-BAUER toujours, « la recherche se prononce aujourd'hui plutôt en faveur de plusieurs étapes au cours du développement de l'enfant, qui chacune serait propice à certaines aptitudes linguistiques »: la phonologie, la grammaire et le lexique auraient différentes durées de sensibilité. Une première limite pourrait être fixée entre cinq et sept ans, âge au-delà duquel on a trouvé des interférences, au plan phonologique, entre la langue maternelle et la langue seconde.

D'autres auteurs dont DALGALIAN, ont montré que la différence fondamentale dans cet apprentissage d'une seconde langue résidait dans le type de stratégie utilisée par l'enfant avant 7 ans et après sept ans:

- C'est avant le seuil de stabilisation des synapses que « l'édification de la faculté de langage » est possible, « en la mettant au service d'une, deux -ou davantage de- langues, sans passer par le détour de la langue maternelle ». Il y aurait une capacité innée ou acquisition intuitive des langues.
- Après sept ans, il est possible d'apprendre d'autres langues mais en s'appuyant sur les outils que sont les modèles et les ressources de la langue maternelle: il y aurait alors utilisation d'une stratégie

conscient, plus générale, de type résolution de problèmes.

CHEVRIE-MULLER¹⁵ cite les travaux de WHITE (1989), qui, s'appuyant sur la structure des éléments constitutifs de la cognition humaine, explique ce phénomène ainsi: l'acquisition d'une première langue ne ferait appel qu'au « module du langage» (rapide, automatique, inconscient), alors que l'apprentissage d'une deuxième langue mettrait en plus à contribution les processeurs centraux (plus lents et conscients).

CHEVRIE-MULLER conclut: « Selon White, ces divergences permettraient d'expliquer pour quelle raison des apprenants ayant atteint la puberté ont plus de difficultés à apprendre une langue seconde que des sujets plus jeunes». ABDELILAH-BAUER rapproche cette idée de la notion de grammaire universelle: « la grammaire universelle serait remplacée, chez l'adulte, par les connaissances de la grammaire de la langue maternelle, grâce à laquelle il apprend la seconde langue».

Pour la majorité des adultes, l'apprentissage d'une seconde langue demande beaucoup d'efforts, mais ce n'est pas impossible comme nous l'ont montré de nombreux écrivains. Des plus, les adolescents et adultes auraient un avantage au début de l'apprentissage formel d'une langue: ils progresseraient plus vite que le jeune enfant dans l'acquisition des compétences de communication basiques.

Il reste cependant évident que l'âge d'acquisition joue un rôle important dans le développement linguistique bilingue, puisque l'entrée d'une nouvelle langue peut avoir lieu à différents moments de la vie d'un enfant, et donc met en jeu des paramètres différents. Nous avons choisi, pour plus de clarté, d'étudier tour à tour le développement linguistique de l'enfant et ses éventuels obstacles dans les cas de bilinguisme précoce simultané, de bilinguisme précoce consécutif, et de bilinguisme tardif.

2. Le développement linguistique de l'enfant bilingue:

«Il faut tourner sa langue sept fois avant de parler...»

Quatorze fois pour les bilingues. »

(Georges Raby, *Les Dents longues*, 2008)

2.1. Bilinguisme précoce simultané (de la naissance à 3 ans): l'enfant grandit dans un couple mixte (c'est-à-dire que chaque parent a une langue maternelle différente).

2.1.1. Le développement du langage: une différenciation précoce des deux langues:

L'introduction d'une seconde langue dans le système perceptif de l'enfant entraîne un élargissement de ses capacités perceptives pour que davantage de contrastes phonétiques (de sons articulés) puissent être distingués. Selon DUCHÊNE¹⁶, les travaux de VOLTERRA et TAESCHNER (1978) postulaient l'existence de trois stades dans l'acquisition langagière du bilingue : d'abord une fusion des deux systèmes linguistiques puis la distinction progressive, à la fois sociale et syntaxique de ces systèmes. Mais cette conception semble erronée : les enfants bilingues différencient rapidement les systèmes linguistiques coprésents, aussi bien sur les plans phonologique (PARADIS, 1996), lexical (NICOLADIS, 1998), que syntaxique (NULLER & MEISEL, 1992).

¹⁵ CHEVRIE-MULLER, *Le langage et l'enfant*, 1999

¹⁶ DUCHÊNE, L'acquisition dans ses dimensions linguistiques, affectives et sociales: quelques éléments de réflexion, *Langage et Pratiques*, n°28, 2001, pp2-12

Se pose la question de l'acquisition du lexique dans deux langues : chez l'enfant unilingue, le premier mot est prononcé entre un an et un an et demi, le développement du premier lexique est lent pendant quatre à cinq mois (environ cinquante mots à deux ans), puis on assiste à «une explosion lexicale» qui s'accompagne d'une maîtrise de plus en plus nette du système morphologique. Chez le bilingue, ces grandes tendances de développement sont aussi valables mais l'explosion lexicale n'a pas nécessairement lieu dans les deux langues simultanément. Pour HAGEGE, «les deux langues n'apparaissent pas exactement au même moment dans un même état de développement».

De plus, comme le remarque très justement ABDELILAH-BAUER, la nature des premiers mots est différente selon la langue environnante, ce qui peut expliquer des inégalités lexicales du répertoire des mots dans chacune des deux langues. L'enfant «ne possédera pas au même moment les mêmes catégories de mots» : l'auteur donne l'exemple d'un enfant franco-anglais qui n'apprendra pas les mêmes mots dans ses deux langues en même temps puisqu'en français, les verbes à l'impératif comme «tiens», «regarde» sont prégnants, alors qu'en anglais, il possédera en premier beaucoup plus de noms d'objets. Néanmoins, «l'enfant bilingue atteindra le stade des cinquante mots [...] vers 18 mois tout comme l'enfant monolingue, avec cette particularité que son répertoire sera composé de mots des deux langues». Par la suite, les deux langues ne se développeront pas au même rythme, et des nouveaux mots seront appris par un «effet de balancier» : le lexique pourra s'enrichir dans une langue pendant qu'il stagnera dans l'autre. La différence pourra être compensée plus tard mais il persiste souvent un déséquilibre entre les deux lexiques.

Sur le plan pragmatique et conversationnel, la différenciation s'effectue aussi de manière précoce. Les études de GENESEE, BONVIN et NICOLADIS (1996), citées par DUCHÊNE, montrent que les enfants bilingues «adaptent leurs productions langagières aux caractéristiques langagières de leurs interlocuteurs (bilingue vs monolingue) [...]». Ils sont donc très tôt sensibles aux compétences de ceux à qui ils s'adressent et capables de différencier leurs systèmes linguistiques pour s'adapter et se faire comprendre.

2.1.2. Les marques de contact des langues, le «parler bilingue»:

Il s'agit de phénomènes particuliers au « parler bilingue », de mélanges de plusieurs langues au sein d'un même énoncé, qui ont longtemps fait croire qu'il y avait fusion et confusion des deux langues chez l'enfant bilingue. Or, pour GENESEE, NICOLADIS et BONVIN (1996) cités par DUCHÊNE, les marques de contact des langues ont essentiellement une fonction pragmatique et sont à comprendre comme relevant d'une compétence langagière à part entière. Ils ont fait l'objet de nombreux travaux et sont, pour LUDĚ, une « marque transcodique tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace d'une influence d'une autre langue ou variété ». Ces marques sont les suivantes:

- L'interférence: c'est un phénomène individuel que MACKEY définit comme « l'utilisation d'éléments d'une langue quand on parle ou on écrit une autre langue. C'est une caractéristique du discours et non du code ». Pour lui, le nombre et le type d'interférences varient selon le moment et les circonstances (la forme, le style, le registre et le contexte) dans lesquels le bilingue s'exprime. Elles peuvent être:
 - phonologiques: structure intonative, accent, jonction et syllabation, articulation,
 - lexicales: introduction de mots étrangers,

- grammaticales: introduction d'unités et de combinaisons de parties du discours, de catégories grammaticales et de morphèmes fonctionnels provenant d'une autre langue. MACKEY distingue l'interférence de l'emprunt, qui est lui un phénomène collectif, dans le sens où l'interférence bilingue individuelle peut s'implanter dans la langue et devenir propriété commune de tous ceux qui l'utilisent, qu'ils soient bilingues ou unilingues: elle devient alors un emprunt.

HAGEGE considère néanmoins l'interférence de manière péjorative puisqu'il la définit comme « la présence récurrente de confusions, réelles ou potentielles, entre deux langues ». De même, TITONE précise que « l'emprunt représente un échange entre deux systèmes linguistiques, tandis que l'interférence est un phénomène de confusion évidente dans le comportement du sujet bilingue ».

- L'alternance des codes ou code-switching: deux codes sont présents dans le même discours, des segments d'une langue alternant avec des segments de l'autre (mots, propositions ou énoncés). HAGEGE la définit comme « l'usage alterné de deux langues d'une phrase à l'autre, ou dans une même phrase, de l'une à l'autre de ses parties.

L'alternance des codes est proportionnelle à la fonction de chaque langue et au degré de maîtrise linguistique selon TITONE, puisque l'aisance dans les deux codes permet de passer plus facilement de l'un à l'autre. Elle est une véritable stratégie de communication fréquente entre personnes maîtrisant les mêmes langues: selon LUDÍ, elle « reflète l'effort de l'individu bilingue de mettre en mots une représentation qui n'est pas -ou qui est plus difficilement- dicible en parlant une seule langue ». L'individu considère donc qu'il n'y a pas d'équivalent exact à ce qu'il veut décrire dans une langue, et choisit le(s) terme(s) dans l'autre, plus approprié(s). ABDELILAH-BAUER précise par ailleurs que « tous ces enfants et adultes pratiquant l'alternance des codes témoignent de leur capacité à parler une langue « pure » avec un interlocuteur monolingue ». Des artistes l'utilisent parfois sur un mode humoristique, comme par exemple Renaud dans une de ses chansons : « That's comme ça that you thank me to have learned you english ? Hé, that's not you qui m'as appris, my grandfather was rosbif » (It's not because you are, 1980).

- Le mélange des codes ou code-mixing: il s'agit du transfert d'éléments et de règles des deux langues en brisant les règles de la langue utilisée. Il est défini par HAMERS et BLANC comme « un énoncé utilisant des éléments ou règles des deux langues, soit en alternance, soit en mélangeant les règles ou les éléments ». Cette notion se rapproche de celle d'interférence, mais alors que l'interférence est connotée négativement avec une idée de déviance pour la plupart des auteurs, le mélange des codes est plutôt considéré comme un signe d'exploitation maximale des deux langues et comme une stratégie, au même titre que l'alternance des codes. HAGEGE précise que le mélange est présent chez des enfants en début d'apprentissage mais qu'il s'atténue progressivement pour laisser place au comportement langagier d'alternance des codes.

Exemples: La souris est mangée par le cat. Je vais venir back.

- L'emprunt: HAMERS et BLANC le définissent comme « un élément d'une langue intégré au système linguistique de l'autre langue en ayant subi des modifications suivant les règles de cette dernière ». Pour MACKEY, alors que l'interférence est du domaine de la parole, l'emprunt est du domaine de la langue, puisque tous les locuteurs vont l'adopter même s'ils ne connaissent pas du tout la langue d'où il provient. Par exemple, le mot *sandwich* est un

emprunt à l'anglais, tous les locuteurs français l'ont adopté.

2.1.3. Transfert égal et simultané d'une langue à l'autre:

DALGALIAN décrit trois types de compétences que suppose la possession d'une langue:

- la compétence de communication: c'est celle qui s'acquiert et s'exerce essentiellement à l'oral et qui permet de faire face aux situations courantes de la vie quotidienne;
- la compétence textuelle: c'est la connaissance du système graphique et des spécificités du texte écrit d'une langue;
- la compétence cognitive: c'est celle des apprentissages scolaires, qui permet d'accéder à l'abstraction et à la complexité. Ce seuil est celui grâce auquel un élève aborde dans une langue tous les contenus disciplinaires possibles (scientifiques, littéraires, artistiques, philosophiques...).

Ainsi, dans le cas des individus bilingues, les trois types de compétences sont acquis dans l'une et l'autre langue à condition que « les deux langues bénéficient également d'un parcours éducatif complet ». Or, cela n'arrive quasiment jamais; pourtant, certains apprenants parviennent à des compétences comparables dans les deux langues. Cela est possible grâce à ce que DALGALIAN appelle un « transfert de compétences » permanent entre une langue et l'autre, ce qui évite en quelque sorte de faire deux fois les mêmes opérations. Il y a donc « réorganisation permanente des savoirs transférés et des outils linguistiques qui en sont le vecteur, en fonction des normes propres à chaque langue apprise ».

Dans le cas d'un bilinguisme précoce simultané, ces transferts se font dans les deux sens et les trois compétences s'acquièrent simultanément dans l'ordre, d'autant plus que l'école favorise un parallélisme et une continuité dans les apprentissages. Le système éducatif bilingue prend alors toute son importance.

2.2. Bilinguisme précoce (de trois à six ans):

L'enfant naît dans un couple unilingue étranger au pays dans lequel il vit et rencontre une nouvelle langue à l'entrée à l'école maternelle. Il peut être né en France et avoir entendu la langue comme un « bruit de fond » sans avoir eu le besoin de se l'approprier comme moyen de communication, et c'est l'entrée en maternelle qui marque le début de l'acquisition active du français; ou il peut être récemment arrivé dans le pays, et se retrouve devant un mur de voix incompréhensible. Dans ces cas, ABDELILAH-BAUER explique que « la langue maternelle représente la cellule familiale, la seconde langue est symbole d'ouverture à la société ». Ainsi, la seconde langue ne pourra se développer correctement que si l'enfant éprouve le besoin d'entrer en contact avec l'extérieur, et que ce contact se déroule dans de bonnes conditions.

2.2.1. Acquisition précoce d'une seconde langue, l'aspect social prégnant:

Selon l'auteur, deux styles d'apprentissage ont été décrits par des chercheurs américains (BATES et al., 1988), pour décrire l'acquisition du premier lexique:

- le style référentiel ou analytique: les enfants privilégieraient la fonction référentielle du langage, acquérant surtout des noms communs désignant des objets, des adjectifs. Ils s'intéressent à la construction du langage et aux règles sous-jacentes. Ils sont plus rapides dans l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire.

-
- le style expressif ou holistique: c'est celui des enfants davantage intéressés par la fonction sociale du langage, qui utilisent d'abord plus de formules, d'éléments expressifs, de phrases entières. Ils font des progrès plus rapides pour parler la seconde langue car ils se lancent facilement, même si leur production n'est pas tout à fait correcte.

Les styles d'apprentissage déterminent entre autres l'attitude de l'enfant arrivant dans une structure où il ne comprend pas la langue. Quatre étapes sont alors décrites par le chercheur TABORS (1997), toujours cité par ABDELILAH-BAUER:

- La découverte: d'abord, l'enfant découvre que les autres parlent une langue différente de celle parlée à la maison. Il tente alors de parler dans sa langue maternelle avec les personnes extérieures à la famille, attitude qui persiste d'autant plus que l'enfant est jeune.

- Le mutisme: l'enfant s'aperçoit qu'il n'est pas compris, il utilise des mimiques et gestes sans parler. Cette phase, qui peut paraître passive, est en fait très importante pour l'acquisition de la nouvelle langue: l'enfant se laisse imprégner par cette dernière, et tente de décortiquer la chaîne parlée pour y trouver des formules, des mots. ABDELILAH-BAUER précise: « il faut être conscient que l'enfant qui a cessé de parler n'a pas cessé de communiquer». Il ne faut donc pas chercher à faire pression sur l'enfant pour qu'il sorte du mutisme car cela ralentirait le processus d'acquisition de la langue.

- La phase du langage « télégraphique»: l'enfant capte des formules en entier et les utilise afin d'entrer en contact avec les autres enfants.

- La production de phrases correctes: les erreurs sont encore fréquentes mais normales dans l'acquisition de la seconde langue.

2.2.2. Une construction par stades différente dans chacune des langues:

On peut se demander effectivement si l'acquisition de la seconde langue suit les mêmes stades développementaux que la langue maternelle. Selon HAMERS et BLANC, il faut noter deux différences fondamentales: l'acquisition de la seconde langue se fait à un stade de développement intellectuel plus avancé que celui atteint lors du développement de la langue maternelle, et de plus l'enfant possède déjà un bagage linguistique dans sa langue première. C'est par l'utilisation de formules figées, de phrases préfabriquées qu'il va d'abord pouvoir entrer en contact avec les autres. Puis il va analyser ces expressions pour pouvoir ensuite en retirer des éléments et les construire lui-même. Ainsi, l'acquisition de la première langue est plus intuitive, alors que celle de la deuxième langue est plus analytique.

2.2.3. Transfert des compétences, un décalage possible:

Qu'ils soient conscients ou inconscients, les transferts de compétences décrits par DALGALIAN sont aussi permanents entre les deux langues, et ce « dans toute activité où intervient l'une (au moins) des deux langues», à la différence que les transferts se font essentiellement de la langue maternelle vers la langue seconde. Les trois types de compétences (communicative, textuelle et cognitive) se construisent et s'organisent en même temps en deux systèmes autonomes, sauf que l'acquisition des compétences sera décalée dans le temps par rapport à celles en langue première.

2.3. Bilinguisme tardif (après six ans):

Il s'agit d'enfants dont les parents ont saisi l'opportunité d'un poste à l'étranger ou qui décident de tenter l'émigration. Ce sont souvent des situations complexes dans lesquelles le fait d'entrer en contact tardivement réunit souvent des conditions pouvant créer des situations conflictuelles.

2.3.1. Acquisition de la seconde langue, une situation complexe:

A six ans, on considère que l'enfant maîtrise l'essentiel de sa langue maternelle, il possède déjà un bagage linguistique et cognitif dans sa première langue, qui pourra être transféré, nous l'avons vu, à la deuxième langue. Le défi pour ces enfants est de devoir acquérir au plus vite le niveau linguistique de leurs pairs pour pouvoir tenir une conversation avec leurs camarades, mais aussi pour pouvoir intégrer au plus vite le cursus scolaire normal du nouveau pays. La capacité communicative va être en théorie acquise rapidement mais simultanément, il sera confronté au registre de langue plus soutenu et plus formel des apprentissages, avec la nécessité d'acquérir des nuances phonologiques stables, du vocabulaire, des aspects complexes de la syntaxe et du langage oral.

2.3.2. Y-a-t-il transfert de la langue maternelle dans l'apprentissage de la deuxième langue?

Nous avons vu que le dispositif d'acquisition du langage est remplacé, après six ans, par des mécanismes cognitifs plus généraux; ce qui peut expliquer les grandes variations interindividuelles constatées chez les personnes apprenant une langue tardivement. De plus, la nature des deux langues en contact peut tantôt faciliter l'apprentissage par comparaison, tantôt favoriser les erreurs si elles sont trop proches (par des glissements et/ou des confusions), ou au contraire trop éloignées (par la non connaissance des structures spécifiques à une langue).

Cette question a fait l'objet de nombreuses recherches. Selon ABDELILAH-BAUER, qui reprend les travaux de WODE (1976), l'enfant peut, dans certains cas, se servir des structures grammaticales de sa langue maternelle pour construire des phrases dans la seconde langue, ce qui peut donner lieu à des interférences, erreurs qui apparaissent aussi chez l'adulte. Il identifiera aussi plus facilement des éléments de la deuxième langue s'ils existent aussi dans la langue maternelle: ainsi, déclare HAGEGE, « dans une langue apparentée à la sienne, le candidat à l'apprentissage bilingue acquiert plus facilement que dans une autre cette compétence passive qui permet de comprendre même si on n'est pas encore en mesure de parler, c'est-à-dire si l'on ne possède pas de compétence active». Il sera par exemple plus aisé pour un français d'apprendre l'italien ou l'espagnol (qui ont en commun d'être des langues latines) que l'anglais, puisque la compréhension sera facilitée dès le départ. D'autres études (H.C.DULAY, M.K.BURT, 1974), citées par HAMERS et BLANC, montrent que l'acquisition peut être indépendante du développement de la langue maternelle pour certaines structures grammaticales.

Quoi qu'il en soit, la question de l'influence de la langue maternelle sur les séquences développementales de la deuxième langue n'est pas tranchée définitivement, et la problématique est rendue complexe par cette grande variation individuelle dans l'acquisition, même chez des enfants de même âge et de même langue maternelle. ABDELILAH-BAUER reprend l'image du psychologue BIALYSTOK et du linguiste HAKUTA (1994), qui comparent l'acquisition d'une seconde langue à la rénovation d'une maison,

alors que celle de la langue maternelle correspond à la construction d'une maison: « On peut rénover sa maison toute sa vie durant, mais la qualité de la rénovation dépend de nombreuses variables». Autrement dit, l'acquisition d'une seconde langue après six ans est conditionnée par de nombreux facteurs extralinguistiques comme les attitudes prévalentes dans l'environnement, ou le statut des langues en contact. Toutes ces variables jouent un rôle décisif dans la manière dont l'enfant va s'approprier la nouvelle langue et dans le niveau de bilinguisme qu'il va « atteindre».

La distance inter-linguistique ne peut expliquer à elle seule les problèmes éventuels rencontrés dans l'acquisition de deux langues par l'enfant, d'autant plus que ces problèmes sont bien souvent des étapes normales dans le développement bilingue: interférences, retards ou mutisme sont des phénomènes normalement transitoires qui ont une fonction et une utilité dans l'acquisition de la seconde langue. Il importe d'en avoir la connaissance pour ne pas comparer systématiquement le niveau langagier d'un bilingue à la norme monolingue à un moment donné, mais pour en avoir une vision plus globale au fil du temps. Nous allons maintenant nous intéresser davantage à l'impact du bilinguisme sur le développement cognitif et affectif, une question qui a préoccupé les chercheurs face à l'idée communément admise que le bilinguisme pouvait perturber les enfants.

3. Le développement cognitif et affectif de l'enfant bilingue:

*« Les Français m'agacent prodigieusement,
mais comme je ne connais aucune langue étrangère,
je suis bien obligé de parler avec eux. »*
(Michel Audiard)

3.1. Relation entre bilinguisme et fonctionnement cognitif:

3.1.1. Premières études (antérieures à 1960):

Jusque dans les années 60, les premières études américaines sur le bilinguisme précoce révélaient une influence néfaste sur l'intelligence des enfants. Comparativement aux enfants monolingues, les enfants bilingues souffraient d'un « handicap linguistique» et leur fonctionnement intellectuel se caractérisait par la «confusion mentale» (SAER, 1923, cité par ABDELILAH-BAUER).

Ces premières études comparatives ont été depuis lors critiquées pour leur manque de rigueur méthodologique: la notion de bilinguisme y était mal définie et les enfants bilingues et monolingues étaient comparés sans prise en compte de variables telles que l'âge, le sexe, l'origine socio-économique ou la compétence atteinte dans la deuxième langue. Il n'était donc pas étonnant que dans ces conditions, les résultats aient été désastreux pour les enfants bilingues. ABDELILAH-BAUER déplore cependant que, «malgré ces découvertes, l'impact des premières études sur l'opinion publique [ait] été important, au point que peurs et préjugés entourent aujourd'hui encore le bilinguisme de l'enfant».

3.1.2. Progrès de la recherche: impact positif du bilinguisme précoce (études postérieures à 1960):

Dans ses articles, BENSEKHAR-BENNABI¹⁷ explique que c'est l'étude de PEAL et LAMBERT (1962) qui a été la première à proposer une méthodologie rigoureuse comparant monolingues et bilingues. A partir de là, les procédures expérimentales ont adopté une approche intégrative (conjugaison de méthodologies de disciplines différentes) et un principe d'appariement bilingues/monolingues en contrôlant la variable d'appartenance socioculturelle.

Les résultats des recherches vont dans le sens d'un impact positif du bilinguisme précoce sur le développement cognitif. Les enfants bilingues feraient même preuve d'un meilleur rendement intellectuel dans certaines tâches: ainsi, ils obtiennent de meilleurs résultats à plusieurs tests d'habileté cognitive comme la flexibilité mentale (HAKUTA, 1987), l'habileté à reconstruire une situation perceptuelle (BALKAN, 1970), les tâches de résolution de problèmes non verbaux (BEN-ZEEV, 1977; BIALYSTOK, 1998), la distinction entre similarité sémantique et phonétique (BIALYSTOK, 1986), et la capacité à juger de la grammaticalité des phrases (GALAMBOS et GOLDIN-MEADOWS, 1990). BENSEKHAR-BENNABI conclut donc de la manière suivante: « Les études s'accordent pour conclure que la coexistence de deux systèmes linguistiques génèrent des connaissances d'un troisième ordre avec de meilleures capacités métalinguistiques, c'est-à-dire une meilleure conscience phonologique et de meilleures aptitudes dans les jugements de grammaticalité ou encore des tâches de catégorisation». Une étude récente de BIALYSTOK (2004) a même montré les conséquences positives du bilinguisme sur le contrôle cognitif des sujets âgés, qui permettrait d'atténuer les effets négatifs du vieillissement sur les fonctions cognitives.

Le bilingue a donc la possibilité d'organiser ses perceptions et ses concepts selon deux modes différents, ce qui lui permet de prendre conscience plus facilement que l'unilingue des contraintes sémantiques et syntaxiques. Il a le choix d'organiser ses catégories cognitives selon les structures de chaque langue, lui permettant de percevoir la réalité sous des angles différents. Cette capacité à adopter deux perspectives, qui mène à la séparation précoce des symboles linguistiques de leurs référents, se révèle un grand enrichissement intellectuel.

3.1.3. Des décalages transitoires:

La recherche a ainsi prouvé que le bilinguisme précoce n'était pas à l'origine de confusion. Au cours des premières étapes de l'acquisition de la langue seconde, les enfants qui sont exposés à deux langues peuvent présenter certains décalages par rapport aux enfants unilingues. Pourtant, ce retard n'est pas global dans tous les domaines de l'acquisition du langage, et les retards sont généralement transitoires et faibles.

3.2. Bilinguisme et développement affectif:

Selon NICOLADIS, CHARBONNIER et POPESCU¹⁸, “ le développement socio-affectif fait référence à la façon dont les enfants changent avec l'âge pour ce qui est du traitement de leurs émotions

¹⁷ BENSEKHAR-BENNABI, La bilingualité des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale, *Enfances & Psy* 2010/2 (n° 47), pp 55-65

¹⁸ NICOLADIS E., CHARBONNIER M., POPESCU A., Deuxième langue/bilinguisme chez les jeunes enfants et impacts sur le

dans un environnement social et communicatif”. TITONE relève des études de la première partie du XXème siècle qui attribueraient aux bilingues des tares psychologiques et affectives; mais il ne manque pas de déclarer: “ Que le bilinguisme provoque des difficultés émotives, des désadaptations de la personnalité, des troubles du caractère, c’est une opinion aussi vieille qu’infondée”. Actuellement, les éventuels troubles psychologiques du bilinguisme sont imputés à l’insécurité des conditions extérieures de la vie du bilingue, comme l’avait pressenti BOSSARD (1945), cité par TITONE: “ Il s’agit de conflits qui ont un tissu social et culturel, qui proviennent de l’environnement plutôt que de l’intériorité de la personne, des conflits dérivés d’attitudes incohérentes, voire cruelles, par lesquelles la minorité bilingue (de provenance étrangère) est contrainte d’inventer des moyens de protection [...]”.

3.2.1. Empreinte affective de la langue maternelle:

NICOLADIS, CHARBONNIER et POPESCU citent les travaux de BOND et LAI (1986) qui, en s’appuyant sur des études portant sur la mémoire autobiographique chez les adultes, ont montré que les souvenirs encodés dans la langue maternelle sont en général plus riches en signification affective que ceux encodés dans la langue seconde. En effet, une langue est un indice de récupération efficace si elle correspond à celle dans laquelle un événement particulier a été encodé, et dans ce cas, la récupération en langue maternelle serait affectivement plus riche, puisque la langue seconde est généralement acquise dans un contexte affectif plus neutre. Les auteurs concluent en déclarant: “ Il est donc possible que le contexte dans lequel une langue est apprise ait un impact sur l’habileté des enfants bilingues à s’exprimer, et sur l’exactitude de leur expression”. A ce titre d’ailleurs, la perte de la langue maternelle, profondément liée à l’histoire de la famille, à l’identité et aux émotions, peut représenter un danger pour le développement affectif de l’enfant.

3.2.2. L’ouverture aux autres:

La capacité des enfants bilingues à se positionner selon deux modes différents leur procure aussi des avantages pour ce qui est de comprendre les besoins de communication de leurs partenaires de conversation. Des études, citées par les mêmes auteurs, ont montré que “comparés aux enfants unilingues, les jeunes enfants bilingues sont sensibles plus tôt au fait qu’ils ne peuvent pas comprendre une personne parlant une langue étrangère (NICOLADIS, 2005). Ces derniers comprennent aussi plus tôt que les autres personnes peuvent avoir de fausses croyances (GOETZ, 2003)”. Les enfants bilingues sont donc perçus comme des enfants pouvant avoir une meilleure tolérance et ouverture aux autres que leurs pairs unilingues.

Pour résumer cette première partie, nous nous appuyerons sur la distinction due à MACKEY entre les fonctions externes et internes des langues du sujet bilingue:

- les fonctions internes correspondent aux variables individuelles du bilinguisme: il s’agit de l’âge d’acquisition de la seconde langue, de l’aptitude linguistique (l’intelligence, la mémoire, l’attitude, la motivation), ainsi que l’utilisation intérieure des langues (le comptage, le rêve...)
- les fonctions externes sont déterminées par les types de contacts linguistiques du bilingue (famille, communauté, école), leurs effets, ainsi que leur durée et leur fréquence.

Les études sur le bilinguisme nous montrent que le bilinguisme n'a pas d'effet négatif inhérent sur le développement. Mais il faut être prudent pour ne pas appliquer les mêmes conclusions pour tous les âges d'acquisition, car chaque âge a ses problématiques et l'acquisition de la seconde langue se fera dans des contextes différents. La considération des fonctions internes du bilinguisme ne suffit pas à en avoir une vision globale: il faut aussi prendre en compte le contexte d'apprentissage des langues, familial ou scolaire, les attitudes parentales envers le bilinguisme, le statut des langues dans la communauté, ainsi que le contexte socio-culturel dans lequel les enfants grandissent. Ces fonctions externes, contextuelles, sont d'autant plus importantes qu'elles interagissent avec les fonctions internes.

III. LE BILINGUISME DANS SA DIMENSION CONTEXTUELLE:

Aborder le bilinguisme sous cet angle suppose d'adopter déjà une certaine vision des processus acquisitionnels, qui ne considère pas l'apprenant seul mais en interaction constante avec d'autres locuteurs qui peuvent jouer le rôle de tuteur, de facilitateur ou au contraire d'obstructeur. Nous savons bien qu'il n'y a pas de langage sans environnement porteur, il nous faut bien admettre, en citant GAJO et MONDADA (2001) qu'il faut "traiter l'acquisition comme un processus social qui prend place dans des contextes diversifiés - les expériences scolaires en représentant une partie non négligeable mais non exclusive- de la vie des locuteurs et qui interviennent de façon configurante sur leurs trajectoires d'apprentissage". Ce point est particulièrement pertinent dans l'étude de l'acquisition de deux langues, pour des enfants qui évoluent dans des contextes pluriels et métissés. Nous avons choisi d'aborder ces contextes un par un, du plus élargi au plus restreint (la cellule familiale), pour décrire les mécanismes à l'oeuvre dans le "contact des langues et des peuples", comme pouvait l'appeler MACKEY, et la façon dont l'interaction du bilingue avec ces différents environnements peut influencer directement ou indirectement sur l'acquisition de ses langues.

1. Contexte sociopolitique et socioculturel:

*« Un homme qui parle trois langues est trilingue.
Un homme qui parle deux langues est bilingue.
Un homme qui ne parle qu'une langue est anglais. »*
(Claude Gagnière)

L'approche sociologique du bilinguisme privilégie l'aspect social dans le sens où elle le considère comme l'expression d'une réalité sociale. Replacé au niveau d'une communauté ou d'une nation, le contact des langues fait apparaître des rapports de force, de domination-subordination de l'une à l'autre, pouvant influencer de manière directe les politiques éducatives, et de manière indirecte la vision et les attitudes de la famille et de l'enfant envers le bilinguisme.

1.1. Les interventions à grande échelle sur les situations linguistiques:

CALVET¹⁹ montre dans son ouvrage qu'il existe un ensemble large d'interventions sur les situations langagières, définies comme des comportements ou des pratiques destinés à changer soit la forme des langues, soit les articulations entre les langues et les rapports sociaux. Il met en évidence différents types d'interventions, qui nous montrent l'influence des facteurs politiques et sociaux sur les langues.

1.1.1. Les interventions *in vivo*:

Elles peuvent être des pratiques sociales spontanées, c'est-à-dire que les individus tentent de résoudre le problème de communication inhérent à la multitude de langues existantes dans le monde "en bricolant des langues approximatives" (appelée *pidgins*), en apprenant la langue de l'autre ou en utilisant des "langues véhiculaires" (comme l'anglais). Les langues véhiculaires sont des langues, souvent simplifiées, qui servent de moyen de communication entre populations de langues différentes, tandis que les langues vernaculaires sont celles qui sont parlées localement par une population. Ces pratiques sociales spontanées nous montrent, selon CALVET, que "les langues appartiennent à ceux qui les parlent, elles sont leur produit, elles répondent à leurs besoins et ils la transforment selon ces besoins: l'histoire des langues et des situations linguistiques est d'abord l'histoire des locuteurs".

Ces interventions *in vivo* peuvent aussi être des pratiques plus réfléchies si nous les rapprochons de la notion d'identité: en effet, la langue que nous parlons révèle une part de nous, "elle dit notre situation culturelle, sociale, ethnique, professionnelle, notre classe d'âge, notre origine géographique etc... elle dit notre différence", et la façon dont nous parlons peut même nous situer face aux locuteurs de cette même langue. Le choix de parler telle ou telle langue peut parfois être le signe de la revendication de son identité. Pour l'auteur, "ces identités portées par les langues sont directement liées aux faits politiques et sociaux". Ainsi, un conflit peut se traduire sur le plan linguistique par le choix de deux langues différentes (le serbe et le croate, le tchèque et le slovaque...); le choix d'une langue peut aussi être un moyen d'afficher une opposition au centralisme linguistique (le corse, le breton, le basque, mais aussi les langues de la migration!).

1.1.2. Les interventions *in vitro*:

Ce sont celles qui passent par les lois et les décrets pour tenter d'agir sur l'évolution linguistique. Cela peut concerner l'équipement d'une langue par un système d'écriture ou la modernisation de ce système, l'enrichissement du vocabulaire, la standardisation avec le choix d'une des formes dialectales par l'Etat ou la construction d'une forme moyenne, la création de nouveaux mots pour remplacer les emprunts faits à des langues étrangères. Il peut aussi s'agir d'interventions sur l'environnement linguistique en privilégiant une langue dans l'affichage, les panneaux, les médias, ou d'interventions par la loi pour fixer les fonctions des langues, leur domaine d'emploi, leur enseignement...

Ces travaux de CALVET nous montrent l'importance de percevoir à quel point les langues sont aussi et surtout le produit de facteurs politiques, sociaux, économiques et psychologiques, qui poussent les locuteurs en contact avec plusieurs langues à en abandonner ou à en utiliser une, à la choisir pour certaines

¹⁹ CALVET, J-L, *Le marché aux langues: les effets linguistiques de la mondialisation*, 2002

fonctions et non pour d'autres. Il est nécessaire d'avoir en tête qu' "il est possible de transformer consciemment les situations de la même façon que les pratiques sociales les ont toujours transformées inconsciemment". Ainsi, l'homme est placé comme "acteur du devenir des langues" puisque "la langue n'est pas un objet structuré [...], c'est un ensemble de pratiques mouvantes, une immense variable dont les locuteurs produisent des variantes". Il convient alors d'analyser les situations langagières du point de vue qui considère les fonctions du langage. Il apparaît alors très souvent une inégalité des langues à divers niveaux.

1.2. L'inégalité des langues:

Les langues sont d'abord inégales d'un point de vue numérique, c'est-à-dire par rapport au nombre de locuteurs qui les parlent. Elles le sont aussi du point de vue de leur diffusion et de leur fonction sociale: elles peuvent être dominées, non appuyées par un système d'écriture et non enseignées à l'école alors que d'autres sont utilisées officiellement, dans les cadres politique, littéraire et culturel; elles peuvent être vernaculaires, parlées en une seule région du monde, ou internationales. Enfin, pour reprendre les mots de CALVET, elles sont inégales "du point de vue des représentations dont elles sont l'objet", c'est-à-dire qu'elles jouissent d'un statut différent dans les mentalités: elles peuvent être considérées comme prestigieuses ou non, elles peuvent être reconnues et revendiquées par leurs locuteurs, ou au contraire abandonnées et non transmises à la génération suivante.

A l'heure de la mondialisation, CALVET propose un modèle gravitationnel des langues, en partant du principe que les langues peuvent être reliées entre elles par des bilingues, et que les systèmes de bilinguisme sont hiérarchisés, déterminés par des rapports de force: autour d'une langue hypercentrale (l'anglais), dont les locuteurs natifs ont une tendance forte au monolinguisme, gravitent une dizaine de langues super-centrales (le français, l'espagnol, l'arabe, le chinois, le hindi, le malais...) dont les locuteurs acquièrent en un second temps l'anglais ou une langue de même niveau. Autour de ces langues gravitent à leur tour 100 à 200 langues centrales qui sont elles-mêmes les pivots de 5000 à 6000 langues périphériques. A chaque niveau de ce modèle peuvent se manifester deux types de tendance:

- un bilinguisme horizontal: l'acquisition d'une langue de même niveau que la sienne (exemple: français/espagnol);
- un bilinguisme vertical: l'acquisition d'une langue de niveau supérieur (exemple: wolof/français).

Ces rapports entre les langues sont aussi le résultat de l'histoire. En fait, plusieurs facteurs d'évolution des situations linguistiques sont relevés: la démographie (diminution ou augmentation du nombre de locuteurs), la transmission (plus ou moins forte selon la considération de la langue), l'appropriation ou non des langues issues de la colonisation par les ex-colonies, l'urbanisation (brassage des langues qui pousse à l'unification linguistique), les politiques étatiques (promotion d'une langue), les expansions impériales, la véhicularité, les nouvelles technologies (la tendance pour l'anglais tendrait à s'amenuiser).

Nous comprenons bien ici que des facteurs historiques, économiques et politiques vont intervenir dans la façon dont une langue va être perçue, dans son statut social et ses fonctions. Les rapports de force sur le plan macrosociologique vont aussi avoir une influence non négligeable au niveau individuel. CALVET va même jusqu'à dire que "[...] nous ne choisissons pas vraiment nos langues. La première que nous acquérons, notre "langue maternelle" nous est transmise (c'est-à-dire en quelque sorte imposée) par

nos parents. Le contexte sociolinguistique nous oriente ensuite, selon les situations, vers une langue de voisinage, ou vers une langue véhiculaire régionale, ou encore vers une langue de pouvoir (la langue de l'Etat par exemple), ou enfin vers la langue de la mondialisation". Nous allons tenter d'expliquer quelles peuvent être les conséquences de telles situations sur le bilinguisme individuel.

1.3. Effets des caractéristiques macrosociologiques sur le comportement bilingue des individus:

Pour MACKEY, il s'agit, dans la situation de bilinguisme, d'observer les facteurs extralinguistiques sociaux, soit:

- les caractéristiques des groupes bilingues,
- la dimension démographique et les rapports réciproques sociaux et politiques,
- les attitudes face à la culture de chaque communauté linguistique et face au bilinguisme en tant que tel,
- la tolérance ou l'intolérance face au mélange des langues et l'usage inconscient de chaque langue,
- les rapports entre le groupe bilingue et les deux autres communautés monolingues dont il représente un segment marginal.

1.3.1. Rôle du milieu socioculturel dans le développement bilingue:

Nous revenons ici aux études de LAMBERT (1974) qui a distingué bilingualité additive et soustractive. Selon HAMERS et BLANC, "chacune se développe en fonction du milieu socio-culturel dans lequel a lieu l'expérience bilingue et de la place relative des deux langues dans le système de valeurs de l'individu". Autrement dit, la forme additive de la bilingualité se retrouvera lorsque la communauté et la famille attribuent des valeurs positives aux deux langues et deux cultures, tandis que la forme soustractive aura tendance à se développer si une communauté dénigre ses propres valeurs socio-culturelles et sa langue au profit de la langue vécue par elle comme plus prestigieuse. La situation contextuelle créée fait que l'enfant bénéficiera ou ne bénéficiera pas de la manipulation de ses deux langues sur le plan cognitif. Selon REZZOUG et al.²⁰, le bilinguisme soustractif tel que le décrit LAMBERT "prive le sujet de la base structurelle qui permet l'accroissement de connaissances lexicales et morphosyntaxiques dans une langue seconde". Le bilinguisme additif, lui, permet aux sujets de tirer un avantage de leurs deux langues: "c'est la nature du lien instauré avec les deux langues qui procure cet avantage, car à travers ce lien, les sujets augmentent leurs opportunités d'échange en chacune d'elles et optimisent la qualité de ces échanges".

1.3.2. La théorie des seuils:

La thèse de LAMBERT est confirmée par CUMMINS (1979) selon HELOT et sa théorie des seuils, selon laquelle l'élève doit atteindre un certain seuil de compétence dans ses deux langues afin d'en bénéficier sur le plan des acquis linguistique et cognitif:

- le seuil 1 est la compétence minimale en L1 pour éviter le handicap cognitif lié à la bilingualité au

²⁰ REZZOUG D., DE PLAEN S., BENSEKHAR-BENNABI M., MORO M., Bilinguisme chez les enfants de migrants: mythes et réalités, Le français aujourd'hui 2007/3 n°158, pp 58-65

moment de l'exposition à L2,

- le seuil 2 est la compétence linguistique minimale devant être acquise en L1 et L2 pour qu'il y ait influence positive sur le développement cognitif.

Il y aurait alors interdépendance dans le développement des deux langues, et influence réciproque sur le plan des acquis, ce que nous avons vu avec le "transfert de compétences" de DALGALIAN.

L'hypothèse de seuil minimal a souvent été simplifiée pour donner à croire que l'acquisition d'une deuxième langue était impossible sans que l'enfant ait été préalablement ancré dans sa langue maternelle. En réalité, selon REZZOUG et al., "les difficultés à entrer dans la langue seconde ne sont que la continuité de celles qui ont affecté le processus de mise en place du langage", c'est-à-dire que la langue maternelle et ses représentations peuvent constituer un bon socle dans la mesure où le milieu familial a "préalablement investi le langage comme un objet de connaissance et un marqueur d'appartenance socio-culturelle" comme l'ont montré BEAUVOIS et GHILGLIONE (1981). Cette sensibilisation permet à l'enfant de favoriser les situations de communication où il pourra mettre à profit ses compétences linguistiques.

1.3.3. Une influence indirecte:

Selon HAMERS et BLANC, les différences dans les rapports de forces entre les groupes ethno-linguistiques, dans le statut des langues et leur valorisation relative, vont être perçues par l'enfant et vont avoir une influence indirecte sur l'élaboration des mécanismes socio-psychologiques de l'enfant bilingue, notamment dans la motivation à apprendre et utiliser une langue. La dimension affective va jouer un rôle primordial mais "cette dimension affective ne peut se développer que par l'intermédiaire des contacts interpersonnels, c'est-à-dire à travers l'élaboration de relations affectives avec d'autres individus". Selon DUCHÊNE, la dimension affective prime dans le sens où "l'enfant plurilingue et pluriculturel est confronté à divers investissements qui participent à sa construction identitaire". Il est sans cesse partagé entre langue et culture de la mère/du père, langue du pays d'accueil/du pays d'origine, langue de la maison/de l'école, et est souvent confronté à des contextes qui vont l'amener à renier ou au contraire survaloriser une langue et une culture. En ce sens, "le plurilinguisme peut être parfois associé à une sorte de conflit de loyauté qui peut constituer un obstacle dans l'acquisition du langage". Il nous faut alors obligatoirement étudier ce qui se joue dans le réseau social de l'enfant bilingue, défini par HAMERS et BLANC comme "l'ensemble des relations interpersonnelles qu'un individu entretient et développe avec d'autres personnes", que nous avons départagé en milieu familial d'une part et milieu scolaire d'autre part.

2. Le bilinguisme en contexte familial:

*« Être bilingue, c'est un peu comme d'être bigame :
mais quel est celui que je trompe ? »
(Elsa Triolet, 1969)*

La source du développement langagier, qu'il soit monolingue ou bilingue, se trouve dans l'entourage social de l'enfant. Le contexte familial nous intéresse particulièrement en tant que premier lieu d'interactions sociales chez l'enfant bilingue car les situations de bilinguisme sont très diverses et peuvent donner lieu à tout autant de problématiques dans le développement et la manière d'élever un enfant en présence de deux langues.

2.1. Pratiques linguistiques dans les familles bilingues:

Nous nous intéressons aussi à la dynamique des langues au sein de la famille, au mode de communication parfois plus ou moins choisi.

2.1.1. D'une manière générale:

Il faut tout d'abord noter la grande variété dans la gestion des langues dans la famille: certaines refusent la présence de la langue d'accueil au sein du cadre familial, d'autres considèrent que la langue de l'école est prioritaire; certains optent, dans les couples mixtes, pour la situation classique où chaque parent parle à l'enfant dans sa langue. Chaque langue va subir un traitement différent selon des choix affectifs, des contraintes sociales ou pour des raisons de confort de communication au sein de la famille; et bien sûr la gestion des langues peut être réaménagée si des difficultés surviennent. Selon DUCHÊNE, "ces choix ou contraintes parfois, sous-tendent des conceptions de la langue et de la communication qui sont la toile de fond de l'appropriation du langage (de ses langues) par l'enfant". Dans tous les cas, la difficulté consiste, pour les parents, à organiser le plurilinguisme familial ou à accueillir la langue de l'extérieur. Le bilinguisme familial dépend bien sûr de considérations sociolinguistiques, puisqu'il peut s'agir, pour reprendre les termes de HELOT:

- d'un bilinguisme choisi dans le cas de couples mixtes qui décident d'élever leur enfant dans le pays d'origine d'un des deux parents,
- d'un bilinguisme imposé dans le cas des familles issues de l'immigration (choix, le plus souvent, par défaut). Nous étudierons plus loin ce cas qui nous intéresse particulièrement.

2.1.2. Cas des couples mixtes:

Plusieurs auteurs soulignent l'importance de l'investissement que la conservation des langues des deux parents représente, et comme le précise ABDELILAH-BAUER, "l'éducation de l'enfant bilingue est d'autant plus difficile quand incombe à un seul des conjoints la tâche de la transmission de la langue d'origine". En effet, un des deux parents devra transmettre une langue minoritaire dans le pays du conjoint avec la difficulté de la maintenir face à la multiplication des contacts extra-familiaux dans l'autre langue.

En théorie, cinq principes fondamentaux sont mis en avant par PETIT²¹ dans l'éducation bilingue:

- la précocité (qui est facilitatrice par une meilleure oreille, une efficacité par mimétisme, une imprégnation sans laborieux apprentissage),
- une durée suffisante d'exposition dans les deux langues (appelée "bain de langage"),
- le principe de GRAMMONT "une personne-une langue", est recommandé pour que l'enfant se serve, par nécessité, des deux codes pour communiquer avec ses deux parents, mais aussi car le parent doit absolument maîtriser la langue qu'il transmet (il doit montrer un bon modèle),
- l'instrumentalisation de la langue (elle doit être utilisée dans toutes ses fonctions et situations: chants, jeux, dialogue...),

²¹ PETIT J., *L'immersion, une révolution*, Colmar, Editions J.Do Bentzinger, 2001, 198p, ISBN 2846290385

- le statut des langues et l'investissement affectif (donner de l'importance aux deux langues pour un bilinguisme additif).

En pratique, trois possibilités sont relevées par HELOT dans la gestion des langues au sein des familles:

- l'usage exclusif de la langue de l'environnement,
- l'usage exclusif de la langue autre,
- l'usage conjoint des deux langues, de façon séparée ou mêlée, pratique la plus courante.

Le choix de diverses stratégies s'appuie sur la volonté d'assurer la coexistence des deux langues et d'éviter leur mélange. Selon HELOT, "en choisissant une stratégie, les parents donnent un rôle, une place, une fonction à chacune des langues de la famille et ceci permet à l'enfant d'être suffisamment exposé à la langue autre que celle de l'environnement. Il s'agit, en somme, d'assurer une distribution complémentaire aux langues parlées dans la famille". Elle continue en comparant le lieu familial aux Etats au niveau social, puisqu'il est aussi question de choix linguistiques. Il s'agit le plus souvent de transmission ou non de langues minoritaires, c'est pourquoi les choix opérés dans la famille ont aussi des répercussions sur le plan collectif.

2.1.3. Exemples de stratégies linguistiques dans les familles bilingues:

- Une personne/une langue: cette stratégie, testée par RONJAT (1908) sous les conseils de GRAMMONT, consiste à ce que chaque parent parle sa langue à l'enfant, ce qui lui permettrait d'identifier un idiome à une personne et de se mouvoir dans un univers linguistique. Les enfants sont les premiers à réclamer une règle du jeu, cette formule est simple à comprendre et l'enfant peut facilement s'y adapter. Elle garantit aussi "une sorte de territoire protégé à la langue minorée" déclare LIETTI. Néanmoins, elle n'est pas facile à appliquer de façon stricte tout le temps, comme l'ont montré IDIAZABAL (1984) et GOODZ (1989), d'une part parce que les parents sont aussi bilingues la plupart du temps, d'autre part parce que la présence de locuteurs va parfois modifier le choix de la langue utilisée. La plupart des familles font cohabiter les deux langues et pratiquent l'alternance des codes.
- Autres stratégies: LIETTI relève aussi les stratégies qui séparent l'utilisation de langues de manière arbitraire. Dans la littérature ou dans certains témoignages, il est arrivé qu'une langue soit parlée au rez-de-chaussée d'une maison, l'autre au premier étage; ou encore qu'une langue soit parlée certains jours de la semaine... Ces stratégies géographiques et temporelles risquent d'échouer parce que trop arbitraires et artificielles, elles éloignent souvent les membres de la famille d'un mode de communication plus naturel.
- Pas de stratégie du tout: dans beaucoup de familles, les langues vont et viennent sans véritable règle apparent. Mais en fait, selon LIETTI, dans ce pseudo-désordre règne "un réseau de conventions non dites [qui] règle les échanges". Il peut y avoir alternance par sujet (le premier qui entame le dialogue décide de la langue employée) ou par registre (selon le sujet de conversation, selon que l'on veut faire des reproches ou des confidences...). Souvent perçue négativement comme un signe de confusion ou de dégradation de la langue première, les changements de langue sont en réalité de véritables stratégies de communication, transmettant des informations linguistiques (il y a une "grammaire des codes" selon MYERS SCOTTON

(1996) cité par HELOT) et sociales, puisque ce parler bilingue leur permet de changer les langues selon leurs intentions de communication, la situation d'énonciation, leurs relations avec l'interlocuteur.

2.2. Influence du contexte d'acquisition sur le développement bilingue:

2.2.1. Sur le plan de l'organisation des langues:

PARADIS explique qu'on ne peut confondre contexte d'acquisition (utilisation des deux langues indifféremment par les parents, stratégie "une personne/une langue"...) et type de bilinguisme (composé/coordonné/subordonné) puisque les proportions d'amalgame, de coordination ou de subordination d'une langue à l'autre peuvent différer à chaque niveau de la structure linguistique, et qu'elles peuvent être modifiées avec le temps et en fonction de l'expérience de l'individu. Le contexte d'acquisition peut bien sûr influencer sur le type de bilinguisme, mais il faut absolument prendre en compte d'autres facteurs qui peuvent renforcer ou annuler cette influence. Pour conclure, PARADIS reprend KOLERS (1963) en disant qu'"une personne ne peut guère être classée à vie dans une catégorie sur la seule base de la manière dont elle a appris la langue".

2.2.2. Impact des choix linguistiques dans la famille:

Le développement bilingue harmonieux semble ne pas être si fréquent, si l'on se fie aux témoignages de nombreux parents. Selon DE HOUWER²², le développement bilingue non harmonieux peut avoir de nombreux effets négatifs tels que:

- une fragilité des liens émotionnels parents/enfants,
- des sentiments de rivalité au sein de la fratrie,
- une incapacité à créer des liens d'amitié pendant la première enfance,
- des difficultés dans l'environnement scolaire,
- des sentiments d'insuffisance, des épisodes dépressifs etc...

Ces désagréments psychologiques proviennent, entre autres, du fait que "les choix linguistiques de la famille sont un aspect crucial de l'identité", ils représentent un choix émotionnel important dans la relation de couple, par rapport auquel l'enfant se positionne et doit se construire. Ainsi, "l'identité que l'individu sait que l'on attend de lui peut entrer en conflit avec l'identité qu'il souhaite pour lui-même". L'enfant peut se retrouver en proie à des dilemmes insolubles: langue du père/ de la mère en conflit, ou langue de la maison revendiquée et minoritaire/langue de l'extérieur rejetée par la famille mais synonyme d'ouverture sociale, ou au contraire langue maternelle dévalorisée et en perte/ langue seconde prestigieuse mais vécue comme trahissant les racines...

Nous voyons donc comment les stéréotypes négatifs attachés à certaines langues, mais aussi les préjugés négatifs sur le bilinguisme lui-même peuvent influencer son développement, puisque les choix linguistiques des parents, eux-mêmes influencés par l'environnement vont obligatoirement toucher l'image que l'enfant pourra avoir de lui au milieu de ces prises de position. Ces difficultés pourront se traduire aux

²² DE HOUWER, Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille, Langage et société 2006/2 n°116, pp 29-49

niveaux psychologique, langagier, mais aussi linguistique puisqu'il peut y avoir perte de la langue maternelle, phénomène appelé l'attrition. Nous étudierons plus précisément les troubles pouvant être rencontrés dans le développement bilingue dans le cadre de l'étude du bilinguisme des enfants de migrants.

3. Le bilinguisme en contexte scolaire:

*"Cette langue maternelle qui m'avait été si familière,
l'école a réussi à me la faire prendre en grippe.
Pour le coup, elle m'est devenue proprement étrangère.
Un vrai gâchis".
(Anna Lietti)*

*"Un véritable système éducatif n'impose rien à celui qui est instruit,
mais lui permet d'avoir accès à ce dont il a besoin."
(Ivan Illich, Une société sans école)*

*"Malgré tous les beaux discours, l'objectif de la plupart des écoles, y compris les universités,
est le conditionnement social plutôt que le développement de l'individu."
(René Dubos, Les dieux de l'écologie)*

*"Mon père voulait que j'aille à l'école. Bon, j'y vais.
Je vois un panneau «RALENTIR, ECOLE».
Ils ne croyaient tout de même pas qu'on allait y aller en courant."
(Coluche)*

Depuis plus de trente ans, l'intensification des flux migratoires en Europe et vers l'Europe a profondément modifié la population, dont la population scolaire bien entendu. Cette diversité culturelle et linguistique a fait s'interroger les politiques sur les changements que cela devait impliquer dans les systèmes éducatifs. Malgré cela, un malaise subsiste quant à la question de l'adéquation entre l'institution scolaire, la pluralité linguistique et culturelle, et les moyens mis en place pour y répondre.

3.1. Etre bilingue ou devenir bilingue à l'école:

3.1.1. Présentation des dispositifs actuels:

Il convient d'abord de distinguer avec HELOT les différentes modalités d'éducation bilingue existant en France:

- l'enseignement précoce des langues est un enseignement de langue étrangère dispensé avant l'entrée dans le secondaire (collège). Il représente en général deux à trois heures de cours hebdomadaire, et est donc dit *extensif*.
- l'enseignement bilingue est dit *intensif* car une ou plusieurs matières sont enseignées de manière plus ou moins paritaire dans la langue étrangère ou régionale. On parle aussi d'*immersion* (partielle ou totale) car l'enfant est immergé dès le début de sa scolarité dans une langue autre que la langue dominante de l'environnement.

- il existe aussi des dispositifs spécifiques dits “bilingues”, et parmi ceux-là:
 - EMILE (Enseignement d’une Matière par l’Intégration d’une Langue Etrangère) a pour objectif d’améliorer les compétences en langue étrangère par l’enseignement d’une discipline non linguistique dans cette langue.
 - les sections internationales proposent l’enseignement de plusieurs disciplines en langues étrangères par des locuteurs natifs avec des qualifications reconnues par les universités étrangères au baccalauréat.
 - les sections européennes, à partir de la 4^{ème} au collège: une ou deux disciplines sont enseignées en Langue Vivante Etrangère (LVE) et deux heures de cours de langue sont ajoutés. Elles offrent un choix de langues diversifié mais c'est l’anglais qui domine.
 - les sections de langues orientales sont nées par défaut pour que le dispositif puisse aussi s’appliquer aux langues non européennes (comme le japonais, l’arabe...)
- enfin, il existe des dispositifs pour les enfants alloglottes, c’est-à-dire ceux qui parlent une langue autre que la langue nationale et qui deviennent donc bilingues à l’école:
 - ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d’Origine): sur la base du volontariat (les parents choisissent d’inscrire ou non leur enfant), les enfants suivent des cours dispensés par des enseignants locuteurs natifs recrutés pour quatre ans. Aujourd’hui, ils fonctionnent en périphérie de l’institution scolaire, ils sont peu intégrés dans le cursus, non évalués, financés par des gouvernements étrangers, et leur fréquentation est en baisse.

3.1.2. La notion de langue maternelle et sa place dans l’enseignement:

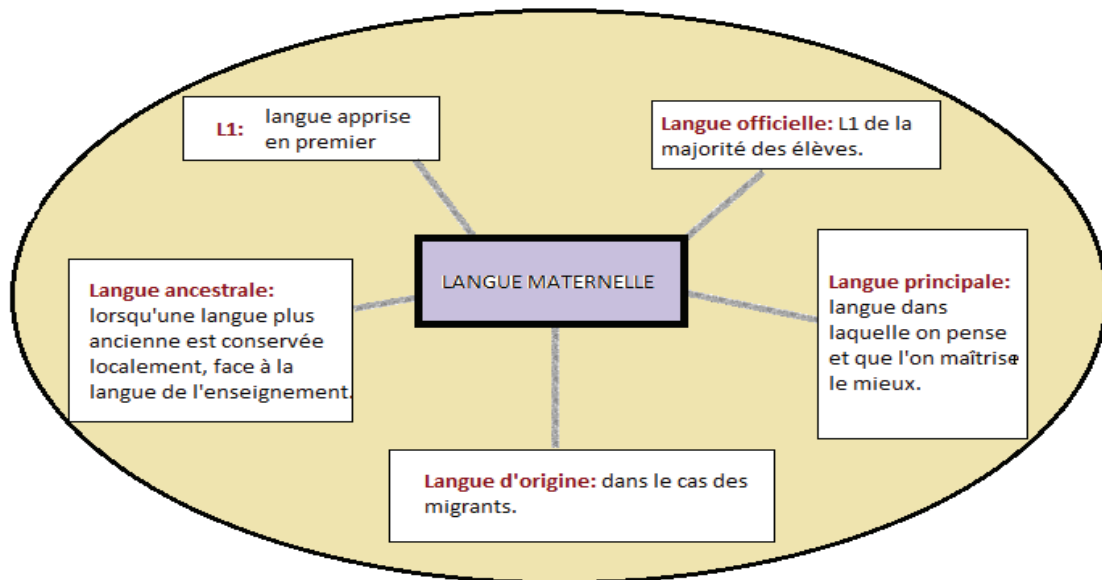
La notion de langue maternelle est ambiguë. Selon LÜDI²³, elle recouvre différentes “sphères de signification”, pouvant chacune être couverte par un terme plus spécialisé. Nous utilisons le schéma de LÜDI pour résumer les significations que peut évoquer le concept de langue maternelle (voir page suivante). En matière de politique éducative scolaire, nous utiliserons ces termes dans le sens de langue principale de l’enfant au moment de son premier contact avec le système éducatif officiel. LÜDI décrit deux types d’enseignement qui accordent une position tout à fait opposée de la langue maternelle:

- la véritable éducation bilingue se doit de “donner aux enfants la possibilité de réussir sur le plan scolaire et linguistique”, de créer “un sentiment d’identité fort, positif, multilingue et multiculturel, qui s’accompagne d’attitudes positives envers soi-même et envers les autres”, et de préserver la diversité linguistique et culturelle.
- au contraire, l’enseignement par *submersion* dans la langue dominante, s’il ne considère pas la langue maternelle, “entrave les chances de réussite scolaire des enfants, leur confiance en soi et leur respect de soi, mais aussi le respect de leur culture et de la culture dominante”. De plus, il “rend difficile la communication avec les parents et la communauté, et les isole par conséquent de leur culture”.

De ces considérations découlent deux modèles d’éducation bilingues, décrits par FISHMAN (1976) et

²³ LÜDI G., *Réflexions sur la place de la langue dite maternelle dans l’enseignement scolaire*, annexe du rapport de la Commission de la culture, de la science et de l’éducation au Conseil de l’Europe: La place de la langue maternelle dans l’enseignement scolaire, <http://assembly.coe.int/Documents/WorkingDocs/Doc06/FDOC10837.htm>

HORNBERGER (1991) que HELOT cite: les modèles de transition (ou modèles *faibles* d'enseignement bilingue selon LÜDI), dans lequel l'objectif est que la langue familiale soit peu à peu remplacée par la langue de l'école, et les modèles de maintien (ou modèles *forts* d'enseignement bilingue) qui soutiennent la langue maternelle de l'enfant, l'aident à continuer à la développer, renforcent l'identité culturelle de l'élève, et soutiennent les "droits linguistiques des minorités au sein de l'Etat".



3.1.3. Les conditions de réussite de l'éducation bilingue:

Pour les bilingues comme pour les monolingues, les paramètres de qualité de la relation entre élèves et professeurs, ainsi que l'adaptation des exigences de l'école aux possibilités de l'enfant, sont bien entendu essentiels. Mais dans le cas des enfants bilingues, la langue dans laquelle l'enseignement est prodigué est un facteur primordial. En effet, LÜDI l'explique par de nombreuses raisons: d'abord, «l'acquisition de la langue écrite est nettement plus efficace quand les élèves connaissent déjà la langue», puisqu'ils peuvent employer des stratégies hypothétiques sur la correspondance image graphique/mot connu, et commence à communiquer par écrit dès qu'ils commencent à comprendre les règles. Intégrés dans les interactions au sein de la classe, ils pratiquent plus facilement, ce qui favorise le développement cognitif et linguistique. De plus, si l'on s'appuie sur la «théorie de l'interdépendance» de CUMMINS (1991,1999), les enfants, selon LÜDI, «transféreront facilement les techniques de l'écrit et les facultés cognitives acquises dans la langue familière à la L2» s'ils ont développé des compétences écrites en L1 et des compétences communicatives en L2. Enfin, l'emploi de la langue maternelle renforce l'assurance, l'amour-propre et l'identité, ainsi que la confiance en soi, paramètres non négligeables dans les apprentissages. Au contraire, dans l'enseignement par submersion, les élèves pourront mettre des années à comprendre ce qui est lu malgré une capacité de décodage des mots écrits.

Les causes d'échec scolaire des enfants bilingues sont de deux sortes selon DALGALIAN, et peuvent être couplées chez le même enfant:

- lorsque la compétence de communication dans la langue première n'est pas suffisante, ne

permettant pas une entrée dans l'écrit (compétence textuelle). Dans ce cas, «l'avance sémantique» (c'est-à-dire l'aisance dans les concepts et la maîtrise du vocabulaire) est insuffisante pour acquérir un «seuil de compétence textuelle nécessaire pour développer les fonctions logiques et idéatives qui constitueront la compétence cognitive (en langue maternelle) exigée par le système scolaire». Il est alors préférable de consolider l'oral d'abord, au moins en langue maternelle, surtout si les conditions de stimulation et d'environnement ne sont pas suffisantes.

- lorsque l'enfant n'a pas pu acquérir une «pré-compétence textuelle» avant le déchiffrement et la lecture par l'intermédiaire des histoires et des contes lus. Cette familiarisation précoce avec le texte oralisé permet à l'enfant de comprendre que «le texte véhicule du sens, comme l'oral, mais qu'il est construit autrement et que sa réception exige une autre écoute». La pré-compétence textuelle est aussi liée à l'avance sémantique.

DALGALIAN conclut en disant que «la source du danger n'est donc pas dans le contact avec deux langues, mais bien au contraire dans le contact insuffisant avec l'une des deux langues et peut-être avec les deux. Ceci pour des raisons qui peuvent tenir à la fois à la famille et au système scolaire».

Nous voyons bien, avec tous ces paramètres, que l'attitude des intervenants et les choix éducatifs à l'école vis-à-vis des enfants bilingues peuvent profondément influencer sur la trajectoire générale du développement. Ces choix ne sont malheureusement pas détachés de certaines politiques éducatives qui ne vont pas forcément dans le sens de l'égalitarisme.

3.2. L'altérité sclérosée dans notre institution scolaire:

MACKAY décrit très bien les liens unissant les langues à l'école et la politique nationale d'un pays. Pour lui, «ces problèmes et leurs solutions varient selon les pays puisque, en plus du nombre, de la ressemblance, du statut et de la normalisation des langues concernées, il faut considérer la nature de la population qui les parle, le degré d'instruction, les services d'éducation, et les priorités nationales d'un pays». En ce qui concerne la France, il déclare que l'instruction bilingue n'est encore qu'une «concession», puisque l'objectif ultime est avant tout de faire du français la langue nationale. Cette «logique du monolinguisme» découle, selon HELOT, de l'idéologie «une nation/une langue» très prégnante dans l'école républicaine d'autrefois, et ciment d'une référence culturelle commune. L'école joue en France un rôle d'unificateur national, cette unification nationale devant passer par l'unité linguistique. Il faut donc obligatoirement considérer le bilinguisme en contexte scolaire par rapport à un «monolinguisme d'état toujours présent dans les institutions».

Depuis une dizaine d'années, la France a semblé faire un effort d'ouverture aux langues étrangères avec des innovations pédagogiques réorganisant l'enseignement des langues. Néanmoins, comme le remarque très justement HELOT, «on reste en présence d'un système hiérarchique qui a pour conséquence la marginalisation d'un grand nombre de langues parlées dans notre pays. Cette marginalisation empêche l'évolution des représentations concernant ces langues et leurs locuteurs». Cela signifie entre autres que les langues enseignées à l'école sont envisagées dans un rapport exclusif et compétitif, subordonnées à l'étude du français et à l'hégémonie de l'anglais. Il s'agit donc d'un modèle d'éducation bilingue «faible» qui vise la promotion des langues majoritaires et qui entraîne l'assimilation des élèves appartenant à des minorités ethnolinguistiques. Il existe un modèle «fort» pour les langues régionales (immersion partielle) mais le taux

de transmission familiale de ces langues est insuffisant. Dans les actes d'une conférence européenne de 1999²⁴ sur la diversité linguistique à l'école, il apparaît un déséquilibre très clair entre l'enseignement des langues étrangères (LE), des langues minoritaires autochtones ou langues régionales (LMA) et des langues d'immigration (LMG). De plus, LÜDI relève que «de nombreux facteurs qui font obstacle à une politique d'éducation de la diversité linguistique se situent à l'intérieur du système éducatif lui-même».

CANDELIER, dans le même rapport, relève des exemples d'obstacles à cette diversité:

- l'absence d'intérêt de certains responsables politiques pour la diversification linguistique,
- le manque d'enseignants en langues moins répandues,
- les représentations/attitudes des apprenants et des parents à propos des langues de ceux qui les parlent et des cultures auxquelles elles sont liées,
- l'obstacle financier etc...

Les obstacles matériels sont bien souvent la conséquence des obstacles idéologiques, des moyens étant mis à disposition par l'Etat ou non... Comme le souligne MACKAY, «la scolarité bilingue est un des pions sur l'échiquier de la politique vis-à-vis des minorités locales»; or, les dispositifs d'enseignement bilingue en France, même s'ils tentent de diversifier l'offre en langues étrangères, restent discriminatoires quant aux langues de la migration. HELOT note que «l'écart reste souvent très grand entre les intentions exprimées dans les textes officiels et les réalisations sur le terrain». De plus, même si le système scolaire proposait d'enseigner telle langue à l'école, cela ne suffirait pas à régler la question, puisqu'il faudrait aussi «reconnaître les pratiques des locuteurs de ces langues [...] et légitimer leur bilinguisme», ce qui est loin d'être le cas! Les structures d'éducation bilingue restent très élitistes, alors que le bilinguisme de nombreux locuteurs de langues minorées est complètement ignoré par le système éducatif.

De toute cette première partie, nous pouvons conclure qu'en dépit de préjugés tenaces, les problèmes que peuvent rencontrer les sujets bilingues ne sont pas dus au fait qu'ils sont en contact avec deux langues. Pour reprendre les mots de DESHAYS, nous pouvons dire que «les difficultés découlent plutôt des circonstances culturelles et sociales complexes qui forment la trame de l'environnement de l'enfant». Les motivations sont enracinées dans les jeux d'influences qui pèsent sur l'enfant, et qui pourront lui faire accepter ou refuser telle ou telle langue, telle appartenance à un groupe, telle identification. L'histoire de l'enfant, les représentations familiales et scolaires par rapport à une langue ou un groupe, sont autant de contextes inducteurs d'un bilinguisme harmonieux ou non. Cette question prend toute son ampleur dans l'étude du bilinguisme des enfants de migrants, ballottés entre deux mondes, devant se construire malgré tout en faisant face aux réticences plus ou moins explicites de la terre d'accueil.

²⁴ TRUCHOT C. (rapporteur général), *La diversité linguistique en faveur d'une citoyenneté démocratique en Europe, vers un document cadre pour des politiques linguistiques éducatives*, Actes de la conférence d'Innsbruck, 10-12 mai 1999, Conseil de la coopération culturelle et comité de l'Education, disponible sur internet www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Innsbruck_Actes_FR.doc

Partie II

BILINGUISME ET MIGRATION

I. SITUATION DE L'IMMIGRATION EN FRANCE :

1. Définitions et histoire de l'immigration en France:

*“Nous sommes tous nés là
Exilés sans autre choix
Nos grands-pères se sont sacrifiés (tirailleurs !)
Nos papas se sont intégrés
Même si on nous traite d'étrangers
Pourquoi veux-tu qu'on s'en aille ?
Front la pagaïlle
Où veux-tu qu'on aille ?
Mais où veux-tu que j'aille ?
Pourquoi veux-tu qu'on s'en aille ?”*
(Tiken Jah faholy et Zebda, Où veux-tu que j'aille, 2004)

1.1. Définitions:

L'immigration est l'action de s'installer et de travailler dans un pays étranger pour une assez longue durée, voire définitivement. Le mot est dérivé du latin *immigrare*, «changer de résidence»; il est peu utilisé à la fin du XVIIIème siècle. A la fin du XIXème siècle, le sens initial ne change pas mais l'immigration concerne désormais majoritairement l'entrée d'étrangers sur le territoire français. Depuis le milieu du XXème siècle, il est aussi utilisé pour désigner non plus un processus mais un résultat: l'immigration devient alors aussi une communauté de migrants ou de personnes partageant une même origine nationale.

Français, immigrés et étrangers: ils appartiennent tous à la population française mais sont, pour VAILLANT²⁵, « tantôt confondus, tantôt distingués à tort ». La notion d'«immigré» fait référence à un mouvement d'un pays d'origine vers un pays d'accueil, alors que celle d'«étranger» fait référence à une nationalité. Tous les étrangers ne sont pas forcément des immigrés et vice-versa, c'est-à-dire qu'il existe des individus nés en France qui gardent la nationalité de leurs parents étrangers, tout comme il existe des immigrés qui ne sont pas étrangers s'ils sont devenus français après leur installation sur le territoire. Il existe bien sûr aussi des immigrés qui gardent leur nationalité étrangère; on distingue donc les immigrés devenus «français» de ceux restés «étrangers».

On entend parfois qu'une distinction est faite entre Français «de souche» et Français «d'origine étrangère», comme si l'on pouvait établir des critères à partir desquels telle personne serait plus française qu'une autre, en fouillant dans les origines de chacun. Pour VAILLANT, « cette quête est non seulement vaine, tant les racines sont entremêlées, mais elle est surtout discriminatoire ». En effet, l'histoire française est telle que, selon l'historien NOIRIEL²⁶, on peut parler de «creuset français» à l'intérieur duquel peuples et races se sont mélangés, ce qui fait qu' "une partie considérable de la population vivant actuellement dans l'Hexagone (sans doute plus d'un tiers) est issue de l'immigration pour peu que l'on remonte sur trois générations". Il s'agit donc de différencier (comprendre les trajectoires des populations concernées et

²⁵ VAILLANT E., L'immigration, Editions Milan, Coll. Les essentiels Milan 2001, 63p, ISBN 2-7459-0331-1

²⁶ NOIRIEL G., Le creuset français: histoire de l'immigration XIXème-XXIème siècle, Editions du Seuil, Collection Points, 1988, 448p, ISBN 2-02-010104-1

notamment celle des enfants nés de parents immigrés) sans discriminer (en ne considérant que l'origine ethnique, sociale ou religieuse). Les termes de « populations issues de l'immigration » permettent de regrouper les différents cas en s'intéressant à la singularité de chaque trajectoire.

Assimilation, insertion, intégration : l'idée sous-jacente au terme «assimilation» est celle de la transformation d'éléments extérieurs en éléments ressemblants et intérieurs. En ce qui concerne le thème de l'immigration, il fait référence à un processus de disparition des différences culturelles étrangères au profit de l'acceptation exclusive de la culture d'accueil. Il y aurait alors des populations plus ou moins assimilables selon leur différence culturelle ou ethno-raciale. Ce concept a été très critiqué depuis les années 1970 et on parle plutôt actuellement d'insertion ou d'intégration.

Le terme d'«insertion» entre dans le discours politique dans les années 70 pour désigner une modalité de prise en compte de la présence des immigrés et de leurs enfants sur le territoire sans pour autant leur imposer la renonciation à leurs racines et à leurs cultures. La politique d'insertion dans les années 80 misait sur les politiques de logement, de l'éducation, de la santé... Le mot est ensuite abandonné au profit du terme «intégration».

Le terme d'«intégration» a pris des significations différentes selon le courant politique qui se l'est approprié. Dans le vocabulaire des partis politiques de droite, il a fonctionné souvent comme un synonyme euphémisé d'«assimilation». Face à cela, la gauche a souvent utilisé «intégration» comme un synonyme d'«insertion», avec l'accent mis sur la nécessité pour les immigrés de conserver leurs pratiques culturelles d'origine. Selon APRILE et DUFOIX²⁷, « depuis les années 1990, l'intégration est le mot d'ordre de toutes les politiques en direction des descendants d'immigrés, dans une logique qui n'est guère éloignée de celle, plus lointaine et plus coloniale, de l'assimilation ». Tout nouvel étranger entrant sur le territoire français pour une longue durée doit signer, depuis la loi de juillet 2006, un Contrat d'Accueil et d'Intégration imposant une formation civique de la société française et un bilan des compétences professionnelles. Parallèlement, tout écart est généralement ressenti comme un manque d'intégration, et une intégration même « réussie » ne signifie pas nécessairement la fin des discriminations.

1.2. Un peu d'histoire: la France, une terre d'immigration:

La France s'est construite, bien avant le XIX^{ème} siècle, par vagues d'assimilations successives de peuples (Gaulois, Romains, Goths, Francs, Normands...) qui ont traversé le continent et se sont installés sur son sol. Le XIX^{ème} siècle et la révolution industrielle marquent le début de migrations massives, régulières, de plus en plus lointaines. Il ne s'agit plus d'invasions mais de venue pacifique de travailleurs, de familles, à la recherche de travail, d'une vie plus libre et plus digne, qui coïncide avec un fort développement économique. De 1850 à 1881, la vague d'immigration belge et italienne (mais aussi espagnole, allemande et suisse) constitue une main d'œuvre indispensable pour faire tourner les usines et pour combler un certain déficit démographique. Elle pose néanmoins problème face à l'émergence d'une « identité française » en construction. Au début du XX^{ème} siècle, les flux migratoires diminuent sous l'effet de la crise économique.

²⁷ APRILE S., DUFOIX S., Les mots de l'immigration, Editions Belin 2009, 401p, ISBN 978-2-7011-4196-1

La période de l'entre-deux guerres (1920-1931) connaît une deuxième vague d'immigration pendant laquelle Belges, Italiens et Polonais viennent travailler et s'installer en France avant que n'éclate la crise des années 1930. Il ne faut pas oublier aussi que la population immigrée joue un rôle pendant la première guerre mondiale: les Polonais et Espagnols remplacent ouvriers et paysans français partis dans les tranchées et des soldats sont recrutés dans les colonies françaises pour renflouer les rangs d'une armée ravagée (tirailleurs sénégalais et malgaches notamment). La place des étrangers en France est étroitement liée aux cycles économiques. Dans les années 1930, l'intégration des "Ritals" ou des "Polaks" se heurte à des réactions xénophobes. VAILLANT l'explique ainsi: " Pour les Français en quête d'identité et d'appartenance à la société, l'étranger est ressenti comme une menace. Cette attitude est accentuée en période de crise: le chômage se développant, les étrangers deviennent des boucs émissaires. Ils sont accusés d'occuper les postes que les Français ont pourtant délaissés".

C'est ensuite pendant la période de reconstruction des " Trente Glorieuses" (1945-1975) que la France connaît de nouveau une forte immigration, notamment maghrébine, qui participe au redressement économique du pays, mais qui est considérée comme provisoire. Néanmoins, l'immigration est suspendue lors de la crise de 1974: des politiques d'aide au retour sont mises en place et on assiste à un durcissement des lois. L'immigration change de nature: celle des travailleurs diminue au profit du regroupement familial, signe d'une installation durable.

A partir des années 1980, le thème de l'immigration devient un enjeu politique autour duquel s'opposent les partis politiques, face à une montée de l'extrême droite qui exploite ce thème sensible. En réponse à cela, des associations manifestent pour réclamer un "droit à la différence". Le problème des sans-papiers, la polémique du port de voile, les émeutes de banlieues et le problème de la délinquance en général sont autant de problématiques qui stigmatisent souvent les populations issues de l'immigration en mettant de côté toute l'histoire et le contexte d'accueil dans lesquels ces populations arrivent, et en utilisant ces thèmes dans des intentions électorales qui évincent la réflexion sur le fond du problème. Bien qu'elle soit "un objet illégitime" de l'histoire selon NOIRIEL, l'histoire de l'immigration devrait être partie intégrante de l'identité française contemporaine. Pourtant, nous dit DEWITT²⁸, la France " éprouve des difficultés à intégrer dans la mémoire nationale la part d'elle-même originaire d'ailleurs". Il serait temps de promouvoir (notamment à l'école...) une histoire différente: celle de tous les Français.

1.3. Situation de l'immigration en France:

1.3.1. Chiffres généraux:

Selon le recensement de la population en 2004-2005, l'INSEE²⁹ estime:

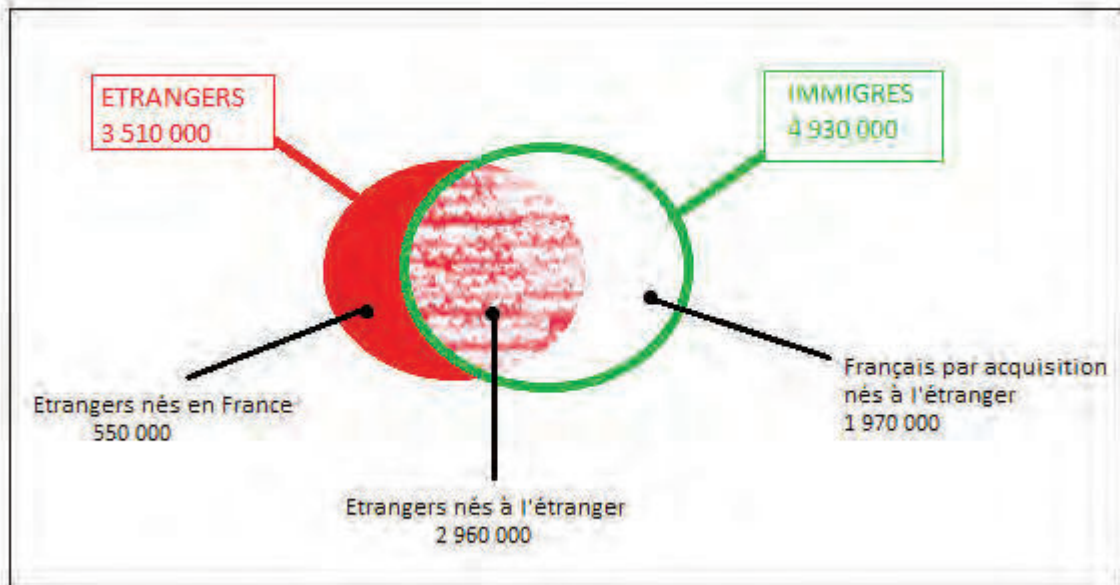
- le nombre d'étrangers en France à 3,51 millions de personnes dont 550 000 nés en France et 2,96 millions nés à l'étranger.

²⁸ DEWITT P., Deux siècles d'immigration en France, Editions La documentation française, Paris 2003, 128p, ISBN 2-11-005472-7

²⁹ INSEE, Enquêtes annuelles de recensement 2004 et 2005, Insee Première n°1098, 2006

- le nombre d'immigrés à 4,93 millions de personnes dont les 2,96 millions étrangers nés à l'étranger, et 1,97 millions d'immigrés nés à l'étranger mais ayant acquis la nationalité française. Les immigrés représentent 8,1% de la population.

Ces chiffres sont ainsi représentés par l'INSEE pour plus de clarté:



1.3.2. Diversité des origines géographiques:

L'INSEE³⁰ déclare que “ tout au long du XXème siècle, les communautés présentes sur le sol français se sont diversifiées et sont venues de pays de plus en plus éloignés”. En 1999, la répartition des immigrés par pays d'origine se présente ainsi:

- 45% proviennent d'Europe (13,3% du Portugal, 8,8% d'Italie, 7,4% d'Espagne, 2,3% de Pologne, 13,2% d'autres pays d'Europe comme la Hongrie, la Slovaquie, la République Tchèque...)
- 39,3% viennent d'Afrique (13,4% d'Algérie, 12,1% du Maroc, 4,7% de Tunisie, 9,1% d'autres pays d'Afrique)
- 12,7% d'Asie (4% de Turquie, 3,7% du Cambodge/Laos/Vietnam, 5% d'autres pays d'Asie)
- 3% d'Amérique et d'Océanie

En 2004-2005, le nombre d'immigrés provenant d'Europe reste stable mais le nombre des originaires d'Espagne, de Portugal et de Pologne diminue tandis que ceux provenant d'Europe occidentale augmente fortement. Le nombre d'immigrés originaires d'Afrique (surtout du Maghreb et d'Afrique subsaharienne) ou d'Asie (surtout de Turquie) augmente.

³⁰ INSEE, Les immigrés en France, Insee Collection Références édition 2005, 161p

1.3.3. Autres données:

Selon l'INSEE toujours, la part des immigrés depuis 1975 est restée stable, mais la nature de l'immigration a beaucoup changé: les entrées pour motif de regroupement familial ont augmenté, la population s'est féminisée jusqu'à l'équilibre hommes-femmes, et les immigrés proviennent de pays de plus en plus lointains.

Les immigrés vivent plus souvent que le reste de la population en couple, notamment avec des enfants. Beaucoup de couples sont mixtes (un conjoint immigré et un conjoint non immigré). Du fait de la taille de leur famille, de la faiblesse de leurs revenus et de leur concentration dans les grandes villes, les immigrés sont souvent locataires du secteur social et vivent plus fréquemment dans des logements surpeuplés.

Les immigrés sont davantage touchés par le chômage. Ils occupent plus souvent des postes d'ouvriers ou d'employés, notamment non qualifiés. Leur sur-représentation dans l'industrie et la construction diminue. Le niveau de formation s'est élevé: par rapport à 1982, quatre fois plus d'immigrés détiennent un diplôme de l'enseignement supérieur. Quatre immigrés sur dix résident en Ile-de-France, un sur dix en Rhône-Alpes, un sur dix en P.A.C.A.

2. Enjeux et accueil pour les enfants d'immigrés:

*« Mon daron m'a dit ici fiston t'es pas chez toi,
Fais toi tout p'tit mon p'tit, en gros tais-toi,
La France nous aime pas, parce que nous sommes différents,
Pas facile à comprendre pour un môme de 6 ans,
D'accepter d'faire sa vie dans une soute à bagages,
Parce que ses ancêtres en ont eu marre d'être des esclaves,
Non personne n'a jugé bon d'garder ça en mémoire,
Alors j'ai pas vu mon grand-père dans les livres d'histoire. »
(MAP, Elle est belle la France, 2006)*

La question de l'arrivée et de l'intégration dans le système scolaire français des enfants d'immigrés nous intéresse plus particulièrement. Elle a émergé dans les années 70, à l'époque où la population immigrée s'installe durablement et où s'opère alors le regroupement familial. Quels dispositifs ont été mis en place et peut-on les juger efficaces?

2.1. Les dispositifs d'accueil:

2.1.1. Les ENAF:

Des dispositifs destinés à l'accueil dans le système scolaire des Elèves non francophones Nouvellement Arrivés en France (**ENAF**), aussi appelés primo-arrivants, sont créés dans les années 1970. Les différentes circulaires répondent au souci de les intégrer au plus vite dans le cursus scolaire normal, avec une préoccupation particulière autour de la maîtrise du français. Ainsi, la réglementation française rappelle, en 2002, que " l'école est un lieu déterminant pour l'intégration sociale, culturelle, et à terme professionnelle. Leur réussite scolaire liée à la maîtrise de la langue française est un facteur essentiel de

cette intégration”³¹. En 2004-2005, 19400 ENAF ont été scolarisés dans les écoles élémentaires et 20600 dans les collèges et lycées, pour la plupart dans des classes spécifiques, ce qui représente au total 0,4% des effectifs scolaires.

2.1.2. Les classes spécifiques:

Sont concernés par ces dispositifs tous les élèves de plus de six ans arrivés récemment en France, dont la maîtrise de la langue française ou des apprentissages scolaires est insuffisante pour intégrer immédiatement une classe de cursus ordinaire. Les élèves sont néanmoins obligatoirement inscrits dans une classe ordinaire correspondant à leur niveau. Ils y suivent les enseignements où la maîtrise de la langue n'est pas fondamentale (sport, arts plastiques, musique...) tout en étant regroupés:

- dans une Classe d'Initiation (CLIN) à l'école élémentaire
- ou dans une Classe d'Accueil (CLA) pour les collégiens et lycéens,

pour un enseignement quotidien de la langue française. Logiquement, la durée d'accueil dans ces dispositifs est variable selon les besoins de chaque élève et dépasse rarement 1 an. Dans le second degré, il existe des classes d'accueil pour élèves Non Scolarisés Auparavant (CLA-NSA) ou peu scolarisés dans leur pays d'origine.

Dans certaines académies ont été développés des dispositifs de soutien linguistique plus souples, principalement en raison de contraintes géographiques (zones rurales), en raison de la faiblesse des effectifs, ou pour faire suite à quelques mois passés en CLIN ou CLA. Il s'agit:

- de Cours de Rattrapages Intégrés (CRI) à l'école élémentaire,
- de Modules d'Accueil Temporaires (MAT) dans les collèges, assurés quelques heures par un enseignant itinérant ou non.

2.1.3. Témoignage d'une enseignante de CRI à Nice:

Il existe environ une quinzaine d'enseignants de CRI à Nice, mais dans le quartier concerné, Mme C. note une baisse des effectifs depuis qu'une plateforme d'accueil des primo-arrivants a été supprimée, ce qui a freiné beaucoup de familles (et surtout les réfugiés) pour s'installer sur Nice. Mme C. reçoit dans sa petite classe environ 18 élèves, pris dans leurs classes respectives environ une fois par jour pendant une heure pour certains, alors que d'autres passent trois quarts de leur temps dans la classe de CRI s'ils en ont besoin. Ce temps diminuera au fur et à mesure qu'ils progresseront, mais selon les textes, les élèves peuvent actuellement bénéficier du CRI pendant un an et un trimestre. L'effectif de la classe fluctue puisque les arrivées sont échelonnées au cours de l'année, et d'autres enfants peuvent partir du jour au lendemain, sans nouvelles: dans sa classe, la majorité des enfants sont tchétchènes, mais elle compte aussi des Moldaves, des Russes, des Portugais, des Roumains et des maghrébins.

L'institutrice a suivi une formation FLE (Français Langue Etrangère) à l'université, elle enseigne aux enfants la langue française, ce qui signifie aussi qu'elle leur apprend tout le vocabulaire dont ils ont besoin en classe dans les autres matières. Elle s'intéresse aussi au vocabulaire dans les langues d'origine tout en gardant une certaine distance car elle se méfie des rapprochements entre les langues qui sont parfois

³¹ KLEINHOLT S., La scolarisation des élèves nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année scolaire 2004-2005, disponible sur internet: <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni/ni2006/ni0608.pdf>

sources de confusion. Elle remarque que les enfants qui ont le plus de difficultés à apprendre le français sont ceux dont la langue est plus proche de la nôtre (les portugais par exemple), car ils calquent ce qu'ils savent sur le français, ce qui donne lieu à de nombreuses erreurs. Beaucoup ont du mal à acquérir une langue correcte si les parents la parlent mal et croient bien faire en parlant français à la maison; il manque clairement d'informations à ce propos, et certains professeurs n'hésitent pas à donner des conseils erronés aux parents. Mme C. pense aussi qu'il est important de garder la langue maternelle: plus celle-ci sera structurée, meilleure sera l'acquisition de la seconde langue, le français. Des cours de français vont d'ailleurs être mis en place pour les parents dans son école, dans le cadre de l'opération "*Ouvrir l'école aux parents*". Ils seront dispensés gratuitement aux volontaires par Mme C., et permettront à terme de passer le DILF (Diplôme Initial de Langue Française).

L'institutrice explique que le temps dans les CRI peut être allongé pour les enfants qui ont plus de difficultés, on parlera alors de prolongation de scolarité, mais il peut arriver que ces enfants aient besoin d'une autre médiation si le problème dépasse le champ du simple apprentissage de la langue, et si les difficultés se situent aussi dans leur langue maternelle: on fera alors appel aux CMP (Centres Médico-Psychologiques), aux CLAD (Classes d'Adaptation) etc...

2.2. Scolarisation des enfants de migrants:

2.2.1. Une population en difficulté, un échec scolaire important:

Dans un article datant de 2001, MORO³² constate que la plupart des études sur les enfants de migrants d'âge scolaire parviennent à des résultats similaires puisque l'on observe, dans cette population:

- un taux d'hospitalisation élevé,
- des difficultés scolaires,
- des difficultés dans les apprentissages préscolaires et une pauvreté du langage: le retard de

langage varie entre trois mois et un an par rapport aux enfants français à l'entrée à la maternelle, et ce retard s'accroît avec l'âge.

L'échec scolaire est donc important. Selon MORO, les taux d'enfants de migrants dans les classes spéciales de l'enfance inadaptée (CLIS, Classes d'Intégration Scolaire, ULIS, Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire, SEGPA, Sections d'Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés...) et dans les classes pré-professionnelles sont plus importants que chez les enfants autochtones. On estime à 50% le nombre de jeunes migrants de la "deuxième génération" qui sortent de l'école à seize ans sans avoir véritablement acquis la lecture et l'écriture.

Selon un rapport de la Commission Européenne intitulé "Education et formation 2010", analysé par FEYFANT (2008), que cite MORO³³, "les élèves immigrés sont des apprenants motivés et ont une attitude positive envers l'école. Malgré cela, leurs performances sont souvent moindres que leurs pairs autochtones dans des domaines clés, tels que les mathématiques, la lecture, les sciences mais aussi sur des compétences générales de résolution de problèmes". Il apparaît donc clairement qu'après plusieurs années,

³² MORO M-R., Grandir en situation transculturelle, éloge de la diversité et du bilinguisme, *Langage et Pratiques* n°28, 2001, pp 45-52

³³ MORO M-R., *Grandir en situation transculturelle*, 2010

le temps n'a pas modifié la rapport au savoir et à l'école de ces enfants, qui reste profondément inégalitaire. Cet échec scolaire place les enfants de migrants dans un groupe à risque, qui, selon MORO, "se heurte à l'école de manière parfois violente", puisqu'il en découle une certaine souffrance, des doutes et de nombreuses désillusions quant à leur réussite individuelle et collective. Les parents subissent aussi cet effet désenchanté puisque souvent, la réussite de leur(s) enfant(s) fait partie de leur projet migratoire, et ils attendent beaucoup de l'institution. Les enfants peuvent, de manière réactionnelle, adopter des attitudes de rejet, des attitudes antisociales, voire de passages à l'acte auto ou hétéro-destructeurs, face à la violence de ces échecs multiples.

En ce qui concerne les causes de l'échec scolaire, deux grands courants s'affrontent selon VARRO³⁴:

- l'argument socio-économique suggère que les problèmes scolaires sont dus au statut socio-économiquement défavorisé des familles (pères souvent employés non qualifiés ou ouvriers, mères souvent au foyer, niveau d'instruction, langage...),

- l'argument socioculturel caractéristique d'une approche "culturaliste" soulignerait, lui, un certain "handicap culturel", une inadéquation au cadre français de certaines communautés nationales ou de la totalité d'entre elles (discipline au sein de la famille, structuration plus ou moins souple du milieu familial, attitudes par rapport à l'école...). Selon MORO, "De multiples travaux ont établi des liens entre niveau intellectuel médiocre mesuré par les tests, l'échec scolaire et le bas niveau social". Au-delà de l'argument socio-économique, un autre facteur appartenant au milieu peut être mis en avant selon elle: la situation transculturelle, entraînant une certaine vulnérabilité. Nous détaillerons cette problématique dans la troisième partie (voir chapitre III). Distinguer ce qui relève de l'origine sociale ou de la nationalité s'avère un sujet particulièrement délicat.

D'autres arguments mettent en avant l'existence de phénomènes de discrimination qui s'exerceraient à l'encontre des jeunes étrangers. Enfin, dans les années 80, des sociologues et chercheurs comme ZIMMERMAN, cité par DURAND³⁵, ont attribué ces inégalités de réussite au fait que l'école favorise certains enfants au détriment d'autres à plusieurs niveaux:

- objectifs et programmes scolaires dont les contenus sont ce que les enseignants maîtrisent le mieux, c'est-à-dire les éléments de leur propre culture,

- niveau de langue des professeurs entraînant parfois l'incompréhension...

Selon l'auteur, "la place accordée à la culture de l'enseignant, dans les rapports que ce dernier établit avec ses élèves, justifie une tentative d'interprétation culturaliste de l'échec scolaire".

Voyons maintenant comment la scolarisation des enfants de migrants a parfois révélé les contradictions du système scolaire.

2.2.2. Petit historique: les contradictions du système scolaire:

Nous avons compris que l'objectif principal des différentes lois concernant les enfants primo-arrivants était de les intégrer au plus vite dans le cursus normal, avec l'idée prégnante que la maîtrise du

³⁴ VARRO G., *Sociologie de la mixité: de la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*, 2003

³⁵ DURAND J-C., Vers une interprétation interculturelle de l'échec scolaire, in VERMES G., *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France: Tome 2*, 1988, pp 85-112

français serait le garant de cette intégration. Pourtant, remarque LAZARIDIS³⁶, dès les années 1970, les classes d'adaptation deviennent des classes marginalisantes où les élèves, dès leur sortie, sont orientés dans des classes équivalentes à celles des enfants en difficulté, parce qu'un certain nombre d'enseignements ne leur ont pas été dispensés pour qu'ils soient intégrés dans le parcours ordinaire (l'enseignement du français monopolisant le temps d'étude).

En 1986, le terme de "structure d'accueil" est préféré à celui d'"adaptation", pour souligner le caractère temporaire de ces classes. Apparaît aussi la double inscription (dans la structure d'accueil et dans le cursus normal) qui doit faciliter l'insertion des élèves en cours d'année dans le cursus ordinaire. Néanmoins, l'amalgame est très vite fait entre les élèves nés en France et les primo-arrivants ayant parfois déjà été scolarisés auparavant, dans leur pays d'origine.

Les ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine), d'abord créés dans l'idée que l'émigration sera temporaire, sont maintenus après l'installation durable des familles en France. Ils sont alors parfois dispensés à des enfants étrangers nés en France, dont la culture et la langue semblent créer pour certains une distance avec l'école. Pourtant, selon LAZARIDIS, "cette politique a pour effet également, en privilégiant les aspects culturels, d'occulter la part de réalité sociale de ces familles populaires appartenant au monde ouvrier et les questions que pose la nécessaire démocratisation du système scolaire". Le rapport BERQUE, en 1985, dénonce d'ailleurs "l'appréhension naïve des spécificités folklorisantes des civilisations", et la confusion qui règne sur la scolarisation "des enfants dits étrangers, d'origine étrangère, immigrés ou migrants". Les ELCO constitueront donc souvent un apprentissage nouveau, folklorisant, plutôt que la valorisation et le développement des compétences des élèves. LAZARIDIS conclut en mettant en évidence la prolifération de sigles et d'appellations désignant ces classes d'accueil, source de confusion, et le fait que "l'ensemble de ces classes demeure souvent marginalisé à l'intérieur des établissements [...]".

Selon ZIROTTI³⁷, le rapport BERQUE a été le premier à dénoncer des pédagogies inappropriées et des regroupements illégitimes dans les structures d'accueil. Alors qu'il amorce un projet pédagogique en vue d'améliorer l'insertion scolaire et de promouvoir, en "enrichissement de la culture française", les langues et cultures des migrants et de leurs enfants, ce rapport "s'abstenait de mettre radicalement en question des conditions de scolarisation inscrites dans une logique d'assimilation", des notions de handicap linguistique et socioculturel restant prégnantes pour expliquer leurs difficultés.

ZIROTTI remarque que la pédagogie interculturelle n'a eu une certaine pertinence pour les responsables politiques que pendant une courte durée. Il déclare: "Les résistances du milieu professionnel, mais aussi d'une part importante de la hiérarchie administrative, puis la requalification du problème de l'insertion scolaire par son élargissement à tous les élèves des milieux défavorisés, ont eu raison des mesures spécifiques en direction des élèves issus de l'immigration". En 2002, le ministère de l'Education Nationale renforce les conditions de scolarisation des ENAF. Les modalités d'apprentissage, les conditions d'évaluation, la mise en place de structures d'accueil dans les académies les plus concernées, attestent d'une volonté politique d'améliorer avant tout les conditions de maîtrise de la langue française. Le CNED (Centre

³⁶ LAZARIDIS M., La scolarisation des enfants de migrants: entre intégration républicaine et mesures spécifiques, Diversité Ville-École-Intégration, juin 2005, n°141, pp107-110

³⁷ ZIROTTI J.P., Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école, *Langage et société* 2006/2, n°116, pp 73-91

Nationale de l'Enseignement à Distance) devient une ressource complémentaire à l'offre des langues vivantes des établissements. Les ELCO existent toujours mais souvent en horaire différé, en plus du temps scolaire normal, attestant de la difficile intégration de ces enseignements dans le cursus ordinaire. L'enseignement des langues comme l'arabe ou le portugais ne sont que peu poursuivis par les élèves, surtout si l'on garde en tête que malheureusement, dans les textes, "les langues des migrants [...] restent souvent celles du "handicap linguistique" mais aussi, pour l'arabe par exemple, celle de la transmission d'archaïsmes culturels et d'extrémismes religieux".

2.2.3. Tension entre intégration républicaine et réalité multiculturelle:

ZIROTTI remarque très justement que l' "on peut lire cette histoire des limites de l'ouverture du système éducatif à la diversité culturelle comme une contradiction entre la complexité des sociétés contemporaines, largement pluriculturelles, et la conception nationale de l'éducation". En effet, en France, l'intégration a toujours été l'une des missions fondamentales de l'école publique, chargée d'appliquer les principes républicains, et donc constituant une étape essentielle de l'unification nationale. Si l'on se penche sur l'évolution des positions officielles dans les textes, on peut constater une différence d'approche entre les politiques mises en oeuvre selon le gouvernement en place: il s'agit tantôt de faciliter l'intégration (au sens d'assimilation) par une "mise à niveau" des élèves étrangers aux élèves autochtones par la mise en place de CLIN, CLAD etc..., tantôt d'assurer l'intégration en luttant contre les inégalités sociales (création des ZEP, Zones d'Education Prioritaires, par exemple). Néanmoins nous dit VARRO, "un facteur obtient le consensus: la non -maîtrise de la langue française est constamment réitérée comme cause principale de l'échec scolaire, assimilée à un *handicap*".

Cette priorité politique pour l'apprentissage du français s'oppose à l'affirmation du principe d'égalité, de respect des cultures et des langues d'origine. Depuis des dizaines d'années, l'altérité culturelle et linguistique des minorités sociales a largement été négligée. Selon ZIROTTI toujours, "l'exemple français est significatif des entraves à la mise en place d'un curriculum interculturel et d'une ouverture au bilinguisme, dans un Etat nation centralisé qui demande à l'école de fonder et la cohésion sociale, et l'unité nationale". Les élèves y sont considérés comme des *tabula rasa* qui adhèreraient aux valeurs supposées communes lors de leur socialisation, et par la maîtrise du français. Or, cette supposition s'appuie sur une idée fausse: celle selon laquelle seuls l'apprentissage et la pratique du français garantiraient une bonne scolarité, et donc par la suite une insertion sociale positive. Pour l'auteur, cette argumentation "relève d'une préoccupation politique d'assimilation des individus à une entité nationale française, qui a pour faiblesse majeure de ne prendre en considération ni l'intensité ni les effets contraires des diverses formes de discrimination que subissent certains groupes sociaux étrangers ou issus de l'immigration".

Nous voyons bien comment l'Ecole est l'expression des rapports de force de la société, puisque le modèle républicain en a été historiquement la base, et l'est toujours. Il est néanmoins mis à l'épreuve de la dynamique sociale puisqu'il est impossible aujourd'hui de nier les apports et les changements qu'ont apportés et qu'apportent les mouvements de populations et leur installation en France. Ce débat sur la scolarisation des enfants de migrants fait partie d'un ensemble de questions plus large dont nous allons tenter d'extraire quelques points. Il ne s'agit pas ici de relancer une polémique déjà brûlante, mais d'être

conscient que l'avenir de ces enfants en France est aussi le produit de considérations sociales, politiques et culturelles.

2.3. Un problème de société:

2.3.1. Limites du concept d'intégration:

*« Le système t'attendait assimilé et réduit comme une icône qui s'agite
Mais tu retrouves les paradoxes, les contrastes, et tu flippes,
Dans ce face à face entre l'un et le multiple. »
(Rocé, L'un et le multiple, 2006)*

Nous l'avons vu, le concept d'intégration ne peut englober la totalité des réalités scolaires et sociales en général. L'utilisation constante du terme "intégration" comporte en elle-même un paradoxe. Elle suppose que les immigrés ne sont pas intégrés et qu'il faut alors remédier à cela. Pour reprendre les mots de CORDEIRO³⁸, nous pouvons dire en d'autres termes que "l'évidence d'une "nécessité d'intégrer" se base en définitive sur une autre évidence: celle d'une non intégration sociale". Au final, cette non-intégration sociale rime avec échec scolaire, logement précaire, discrimination, chômage etc... et il est vrai qu'une grande partie des immigrés vit difficilement en France. Le débat sur l'immigration a du mal à articuler les deux grands pôles explicatifs que sont le "social" (appartenance à un milieu socio-économique) et le "national" (appartenance à un milieu socioculturel), parce qu'il laisse supposer d'emblée que les immigrés ne font pas partie de la communauté nationale: on applique une politique d'intégration sans expliquer sous quelles formes celle-ci se manifeste (économique, culturelle, sociale?). Au fond, on oublie, nous dit CORDEIRO, que "les communautés issues de l'immigration font aujourd'hui partie intégrante du peuplement de la France", et il continue: "L'accent sur la politique d'"Intégration" spécifique aux "Immigrés" introduit une fracture dans la population du pays". Pour résumer, un des problèmes se situe dans le fait que l'on parte toujours du point de vue des accueillants avec l'idée de l'existence d'un déficit, d'un manque, d'un handicap à combler du côté des immigrés; cet accent mis sur la "nécessité d'intégrer" ne fait que cliver la population entre Français et immigrés, et empêche de réfléchir plus amplement à la façon de traiter la diversité culturelle.

Ce qui bloque, selon VARRO, c'est la "crainte du "culturalisme"", c'est-à-dire la reconnaissance de l'altérité culturelle, perçue comme une menace pour le "modèle républicain". La question de la diversité culturelle est évincée par crainte de contester l'idée d'identité nationale. VARRO indique que "la catégorisation obsédante français-immigrés impose une césure, méconnaissant les mixités, qui, de fait, les rassemblent dans le même statut de citoyen". Au fond, il s'agirait selon GIRAUD³⁹ de réfléchir à la façon de concilier trois exigences fondamentales:

- l'égalité formelle et matérielle des droits et des devoirs de toutes les personnes qui résident en France,
- le droit à l'expression des identités collectives minoritaires,

³⁸ CORDEIRO A., Les termes du débat sur l'intégration et le refus de la diversité culturelle en France, in FOURIER M., VERMES G., *Ethnicisation des rapports sociaux: racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*, 1994

³⁹ GIRAUD M., Ethnicité et démocratie, in FOURIER M., VERMES G., *Ethnicisation des rapports sociaux: racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*, 1994, pp 174-195

- la liberté pour les individus du choix de leur appartenance.

Ainsi, conclue-t-il, “ il s’agit donc de voir s’il est possible de faire émerger un nouveau “modèle républicain” qui permette de conjuguer le singulier, le particulier et l’universel [...]”. Pour cela, il faudrait, à travers un dialogue permanent entre les cultures concernées, trouver un compromis entre “ assimilation niveleuse et pluralisme culturel ségrégationniste”. Cette conciliation semble compromise si d’autres dérives font parfois des raccourcis entre immigration-délinquance-violence, sans prendre en compte le fond du problème, qui, à mon avis, réside dans l’incapacité actuelle d’assumer une société plurielle, mais aussi dans l’écart entre les textes et la réalité.

2.3.2. Les dérives: racisme, stigmatisation, glissements:

*« Et il m’a expliqué en gros que pour lutter contre le racisme en France,
il fallait renvoyer les immigrés chez eux.
J’ai continué à me taire, mais ça me paraissait bizarre de lutter contre une idée
en la mettant en pratique. »
(Van Cauwelaert, *Un aller simple*, 1994)*

*« Il y a quand même moins d’étrangers que de racistes en France. »
(Coluche)*

Il est difficile de résumer ici un problème qui mériterait à lui seul un mémoire entier, néanmoins évincer le sujet serait oublier une grande part de la réalité des immigrés et de leurs enfants au quotidien. MORO⁴⁰ relève, dans l’expérience de ses consultations au centre d’Avicenne, l’importance des actes racistes, souvent tus par les familles et les enfants. Elle explique que l’évènement violent est parfois raconté au détour d’un dessin, d’une association d’idées, d’un souvenir. Seuls les adolescents peuvent en parler facilement et le mettent parfois en avant, comme une des causes de leur malaise. MORO décrit le racisme ainsi: “ Il s’agit de violences faites aux parents, de violences faites aux enfants très vulnérables à ces questions d’identité, de différences, enfants qui ont des difficultés à s’inscrire dans des filiations précarisées par des ruptures dans la transmission, enfants à la recherche d’affiliations sûres et stables dans un monde mouvant, celui de l’exil de leurs parents. Or l’enfant en mal d’identité et donc de reconnaissance est d’autant plus sensible à cette violence fondamentale qu’il est un être en devenir et qu’il doit se construire malgré tout”.

Le racisme est le produit d’une longue histoire de colonisation et de formation des nations. Pour GALISSOT⁴¹, le racisme de couleur/colonial et le racisme nationaliste ou de pureté de la race/d’identité nationale, aboutissent aujourd’hui à une néo-racisme culturel qui cumulerait en quelque sorte un peu des deux types précédents: ce racisme “ fait passer la frontière “naturelle” entre les Européens de souche et ceux qui vivent, voire sont nés en Europe, mais demeurent des “non-Européens””. Ainsi serait expliqué “ cet acharnement à frapper les immigrés qui témoignent de la présence de l’autre monde dans les pays européens d’émigration devenus pays d’immigration, à faire la chasse aux réfugiés venant de l’autre Europe”.

Pour FREUD, que cite MORO, il est aussi une forme de réaction au sentiment d’“inquiétante

⁴⁰ MORO M-R., *Enfants d’ici venus d’ailleurs*, 2002

⁴¹ GALISSOT R., Nationalisme et racisme, in FOURIER M., VERMES G., *Ethnicisation des rapports sociaux: racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*, 1994, pp 7-29

étrangeté”, où la peur de l’autre prendrait racine dans une angoisse archaïque: “ l’autre, c’est mon propre inconscient”, et, nous dit MORO, “ les productions racistes peuvent alors apparaître comme des retours du refoulé, d’autant plus effrayantes qu’elle menacent la part consciente de nous-même”.

Quoi qu’il en soit, le racisme est un fait, ce sont des mots ou des actes qui peuvent prendre différentes formes, et parfois des plus insidieuses. La stigmatisation négative des immigrés, par exemple, s’installe parfois dans des glissements (douteux) entre immigration, délinquance, violence, émeutes... VARRO appelle cela des *habitus* discursifs, qui consistent à juxtaposer le “mal” à “sa cause” dans un même énoncé, et il précise que “ la pratique s’observe surtout dans les médias, mais aussi dans les textes réglementaires”. A force d’associations pernicieuses qui placent la présence d’étrangers comme cause de dysfonctionnements, de promotion d’un système répressif plutôt que préventif et basé sur la communication, on en arrive à un véritable cercle vicieux de la peur, récupéré par certains courants politiques qui stigmatisent la figure du “ jeune délinquant immigré”. VARRO déclare que “ les *habitus* discursifs des uns et des autres contribuent largement à la polarisation des attitudes et au figement des identités”, d’autant plus qu’une telle stigmatisation va souvent avoir l’effet inverse, mais compréhensible de celui escompté: la revendication parfois violente d’une appartenance bafouée, ridiculisée ou mise à mal dans une société française qui prétend “intégrer”.

3. Exemples des communautés rencontrées dans l’atelier:

"Je suis une bande ethnique à moi tout seul."

(La Rumeur, Je suis une bande ethnique à moi tout seul, 2006)

Ces présentations concises ne sont pas extrêmement détaillées mais nous voulons montrer qu’elle peuvent être les prémices d’un travail de recherche sur l’histoire et les causes de l’émigration de certains peuples, pour mieux comprendre leur situation actuelle en France lorsque nous rencontrons des personnes immigrées ou leurs enfants dans notre travail. Les communautés et les langues présentées par la suite sont celles des enfants qui ont intégré l’atelier interculturel décrit en partie pratique.

3.1. Communauté tunisienne:

3.1.1. Présentation rapide de la Tunisie:

La Tunisie fut d’abord peuplée par les Amazighes, ou “Berbères”, appellation donnée par le peuple gréco-romain qui qualifiait de barbare tout peuple, culture ou civilisation différente de la leur. Les Amazighes, qui peuplent le Nord de l’Afrique à la fin du IIème millénaire, donnent à la Tunisie son nom: *Ténésé*, dérivé du verbe *yensa*, “passer la nuit”, qui signifie “ être couché, s’arrêter pour la nuit”; car la situation géographique du pays la situe à la croisée des grandes voies littorales. La Tunisie était donc considérée comme une étape de nuit incontournable.

La Tunisie est marquée par les peuples qui s’y sont installés: les Carthaginois, les Romains, les Byzantins, les Ottomans, les Européens plus récemment, et les Arabes, venus de Tripolitaine au VIIème siècle, qui vont donner à la Tunisie son caractère définitif de pays arabe et musulman.

La Tunisie est le pays du Maghreb dont la population est la plus homogène. Selon QUITOUT⁴², “ les clivages ne sont ni religieux (95% des Tunisiens sont sunnites) ni ethniques ni encore moins linguistiques[...]. Les différences se situent plutôt entre des zones urbaines où domine une bourgeoisie citadine et des zones rurales où vit une société paysanne selon un mode de vie traditionnel”. En 2002, la population comptait 9 millions d’habitants. La capitale est Tunis, qui abrite la Grande Mosquée Az-Zaytuna, et les principales villes sont Sfax, Sousse, Kairouan, Gabès et Bizerte.

3.1.2. Communauté tunisienne en France:

La Tunisie connaît un fort taux d’émigration depuis son indépendance en 1956 (elle était sous protectorat français depuis 1881). Dans les années 1960 et 1970, la conjoncture économique favorable que connaît la France contribue à amplifier le phénomène. Depuis le début des années 1980, la communauté tunisienne est grandissante en raison de l’accord de nombreuses régularisations. Les événements récents de 2010-2011, aussi appelés “Révolution de Jasmin” en Tunisie a suscité le départ de nombreuses personnes et soulevé une nouvelle fois le problème de l’émigration clandestine.

Selon l’Office des Tunisiens à l’Etranger, on comptait 598 504 Tunisiens en France en 2009. Il s’agit de l’une des plus importantes communautés étrangères du pays, et dont les deux tiers possèdent la double nationalité. Les jeunes tunisiens représentent 25% de la communauté tunisienne à l’étranger: il y a un rajeunissement de l’émigration tunisienne qui en est actuellement à sa troisième génération.

Dans les années 60-70, les migrants étaient peu scolarisés (paysans ou ouvriers pour la plupart). Aujourd’hui, la plupart des Tunisiens en France travaillent dans le secteur des services ou à la tête de petites entreprises. En 2008, la Tunisie devient le premier pays maghrébin à signer un accord de gestion concertée des flux migratoires (accès des étudiants dans les établissements français facilité, cartes de séjour accordées pour 6 ans à des personnes hautement qualifiées etc...).

3.2. Communauté polonaise:

3.2.1. Présentation rapide de la Pologne:

Son histoire est une des plus mouvementées de notre continent. Selon SIATOWSKA-CALLEBAT⁴³, “La Pologne a été tour à tour puissante et morcelée, inexistante ou sous la domination d’autres pays, envahie ou plus rarement elle-même envahisseur”. L’espace géographique qu’elle occupe n’est stable que depuis 1945, sa situation centrale en Europe l’ayant toujours placée en tant que rempart entre l’Orient et l’Occident européens. La période d’après-guerre marque le rattachement de la Pologne, contre son gré, au bloc communiste sous domination de l’Union Soviétique jusqu’en 1989. A partir de cette date, la Pologne s’est tournée vers l’Ouest, “ comme pour faire contrepoids à cette époque où elle faisait partie de l’Europe de l’Est”. En mai 1999, elle adhère à l’OTAN (Organisation du Traité de l’Atlantique Nord), ce qui constitue un grand pas dans son intégration à l’Union Européenne dont elle fait partie depuis 1992. La capitale de la République de Pologne est Varsovie, et le pays compte environ 38 millions

⁴² QUITOUT M., *Parlons l’arabe tunisien*, Editions L’Harmattan, coll. Langue et culture, 2002

⁴³ SIATKOWSKA-CALLEBAT K., *Parlons polonais*, Editions L’Harmattan, coll. Langue et Culture, 2002

d'habitants.

3.2.2. Pologne et France, des échanges de longue date:

Les liens tissés de longue date entre la France et la Pologne doivent notamment beaucoup à la politique européenne au travers de mariages polonais-français dans les grandes familles nobles et même dans les familles royales à partir du XVIème siècle. Plus tard, tout au long du XIXème siècle, la France fut un pays d'émigration politique de prédilection pour les Polonais.

La première grande vague suivit l'Insurrection de novembre (1830), et fut appelée la Grande Emigration. Elle s'installa majoritairement à Paris et dans la région parisienne, regroupant surtout de grands hommes politiques, des nobles et des artistes. Ils ont fondé une communauté forte qui gardait l'espoir de revenir un jour dans une Pologne libre. La deuxième grande vague commença après la Première Guerre Mondiale, avec l'appel par la France de main d'oeuvre polonaise, d'abord en Westphalie (Allemagne) puis directement en Pologne, en Silésie, pour aider à la reconstruction. Cette vague de migration eut donc un caractère économique. Après 1945, des vagues successives de Polonais fuyant le régime communiste s'échelonnent jusqu'en 1980. La France est, après l'Allemagne, le second pays d'accueil des immigrés polonais en Europe.

Actuellement, on considère que les populations originaires de Pologne constituent une véritable diaspora en France, dont la situation et le nombre varient selon le contexte dans lequel elles sont arrivées. On estime la communauté polonaise en France à environ un million de membres. Selon SIATKOWSKA-CALLEBAT, les migrations entre les deux pays ne sont plus à sens unique, mais elles ont changé de nature. Certains Français vont en Pologne pour travailler dans des entreprises internationales, d'autres choisissent tout simplement d'y vivre. De la Pologne vers la France, il peut s'agir d'étudiants, ou de membres des classes moyennes attirés en Occident par les conditions de vie de la société de consommation.

3.3. Communauté mahoraise:

3.3.1. Présentation rapide de Mayotte:

Mayotte est une île qui appartient à l'archipel des Comores dans le canal du Mozambique entre l'Afrique et Madagascar. Elle est composée de deux îles habitées: Petite Terre et Grande Terre, sur laquelle se trouve la capitale Mamoudzou. Mayotte est un DOM (Département d'Outre-Mer) français.

De par sa position, elle fut un point de rencontres de peuples et de civilisations les plus divers (africains, asiatiques, méditerranéens): l'île a d'abord été peuplée par des chefferies africaines, puis au VIIIème siècle par des Arabes, apportant la religion musulmane. Elle connut une succession d'invasions, de conflits et de pirateries malgaches qui appauvrirent l'île. Mayotte fut ensuite une colonie française de 1841 à 1946, période pendant laquelle l'île fut rattachée aux autres îles des Comores et à Madagascar en tant que simple province. D'abord Territoire d'Outre-Mer, elle acquiert son statut de DOM en 2000, faisant apparaître un véritable "mouvement mahorais", se distinguant ainsi des autres îles de l'archipel comorien, devenues indépendantes en 1975.

L'île comptait, en 2002, 160 265 habitants. La population y est très jeune, et augmente grâce à l'immigration, venant majoritairement des Comores et un peu de France métropolitaine. La société

mahoraise connaît aujourd'hui de grands changements: selon CASSAGNAUD⁴⁴, elle est “ écartelée entre tradition et modernité, entre ses spécificités culturelles et la culture occidentale, entre les langues locales et le français”. En effet, la société traditionnelle mahoraise est rurale, organisée dans le cadre du quartier et du village, vivant en autarcie dans une économie de subsistance, matrilineaire, et dans laquelle la polygamie est largement tolérée. Or, cette société-là se retrouve confrontée, avec les métropolitains notamment, à l'éruption de la société moderne en son sein. Alors que la religion et les coutumes traditionnelles sont des références sociales, un mode de vie et de comportement nous dit CASSAGNAUD, aujourd'hui, “ L'éducation scolaire provoque l'émancipation des plus jeunes et l'incompréhension des anciens”, en plus d'un phénomène de sururbanisation, et l'entrée dans la société commerçante.

3.3.2. L'émigration économique mahoraise:

Selon l'INSEE, l'émigration de Mahorais vers la métropole et la Réunion était traditionnellement le fait des étudiants. Ce phénomène s'est accéléré et semble principalement dû à des stratégies d'émigration économique vers les autres départements, étant donné le faible nombre d'emplois offerts à Mayotte par rapport à la population active, et à une recherche de revenus de solidarité auxquels Mayotte n'a pas encore droit (diverses allocations, RMI...). Il est difficile de trouver des documents recensant le nombre exact de Mahorais en France et ailleurs, mais comme c'est le cas pour de nombreuses îles, la diaspora est plus nombreuse que la population restée au pays: les envois de fonds des émigrés et l'aide internationale permettent d'améliorer le niveau de vie de ceux qui restent, en général les retraités et les fonctionnaires. En métropole, la population est jeune et attirée par le sud, en particulier la ville de Marseille. Les Mahorais sont touchés par le chômage, vivent dans des ménages nombreux et ont accès aux logements sociaux.

3.4. Communauté tchéchène:

3.4.1. Présentation rapide de la Tchétchénie:

La Tchétchénie est une république constitutive de la Fédération de Russie. Elle est située sur le versant nord des montagnes du Caucase, entourée du territoire de Stavropol, des républiques d'Ingouchie et d'Ossétie du Nord, du Daghestan et de la Géorgie (qui ne fait pas partie de la Russie). Les Tchétchènes sont considérés comme les descendants de tribus caucasiennes refoulées dans les montagnes par les ancêtres des Ossètes (les Alains). Leur religion est L'Islam pour la plupart. La conquête du Caucase par les Russes commença en 1770, mais les peuples “montagnards” leur opposèrent une résistance acharnée.

La Tchétchénie est le théâtre d'un conflit interminable entre les indépendantistes tchéchènes et l'armée russe. Dès la fin de la seconde guerre mondiale, Staline procède déjà à une déportation massive des peuples caucasiens du nord (sauf Daghestanais et Ossètes) et à une épuration ethnique collective, sous prétexte qu'ils auraient collaboré avec les nazis. En 1957, Khrouchtchev autorise le retour des peuples punis dans leurs territoires désormais occupés par les Russes. Les tensions perdurent et atteignent leur apogée dans la guerre de 1994-1996. Une seconde guerre éclate de 1999 jusqu'à la prise de Grozny, la capitale, par les forces armées russes, ce qui n'empêche pas le gouvernement de continuer à poursuivre les rebelles pour

⁴⁴ CASSAGNAUD J., *Mayotte, ces langues qui écrivent ton histoire*, 2007

les “neutraliser”.

Le président actuel de la Tchétchénie est Ramzan Kadyrov (désigné par Poutine) depuis 2007. Jusqu’en 2009, la Tchétchénie reste une “zone d’opération antiterroriste” contre les résistants séparatistes (et musulmans...). Selon des organisations humanitaires, des jeunes hommes rejoignent régulièrement la montagne pour venger des proches victimes de persécutions. Le chômage toucherait environ 70% de la population active.

3.4.2. L’émigration tchétchène, des réfugiés politiques en masse:

Selon le guide COMEDE (Comité Médical pour les Exilés) de 2008, on comptait 19 682 étrangers en séjour régulier en France provenant de Russie et Tchétchénie, 157 “étrangers malades”, 4 953 réfugiés et 1 980 premières demandes d’asile. Le taux d’accord du droit d’asile était de 62,5%. Selon l’OFPRA (Office de Protection des Réfugiés et Apatrides), les demandes émanent essentiellement de demandeurs tchétchènes qui fuient les conflits persistants et la situation humanitaire catastrophique. Au COMEDE en 2005, 58% des patients russes et tchétchènes présentaient des antécédents de violence et 17% des antécédents de torture au pays d’origine.

Ce contexte traumatisant ne peut qu’aggraver la difficulté de l’exil et la migration. Les Tchétchènes sont parfois tiraillés entre l’espoir du retour et la nécessité de s’intégrer, d’autant plus que les délais sont parfois longs avant d’obtenir un accord définitif pour rester sur le territoire français. Dans le cas d’une réponse négative, les Tchétchènes sont souvent expulsés, renvoyés en Russie, dans le premier pays d’accueil, ou ailleurs en France, souvent avec fracas. La loi sur l’asile de novembre 2003 a durci les conditions d’entrée et d’accueil des étrangers, ce qui a eu des conséquences désastreuses pour les étrangers: “ non harmonisation des titres de séjour et des documents administratifs exigés pour l’ouverture des droits sociaux et l’accès au logement social, difficultés accrues pour l’accès au regroupement familial, diminution de l’enveloppe financière pour l’apprentissage de la langue, ...” déclare le directeur général de France Terre d’Asile. L’arrivée de cette nouvelle catégorie d’immigrés fait donc à nouveau réfléchir sur la question de l’intégration.

3.5. Communauté capverdienne:

3.5.1. Présentation rapide du Cap-Vert:

La République du Cap-Vert est un pays indépendant, constitué de dix îles, au large de la péninsule de Dakar. C’est un pays de la zone sahélienne du continent africain. L’archipel se divise en deux groupes d’îles: les Îles Sotavento (Sous le Vent) dont la principale ville est aussi la capitale capverdienne, Praia, et les Îles Barlavento (au Vent), dont la principale ville est Mindélo.

L’archipel fut découvert à la fin du XV^{ème} siècle par des marins portugais. Selon QUINT⁴⁵, “ le Cap-Vert devint une base stratégique pour les flottes portugaises qui y mouillaient avant de partir pour les Indes”. De nombreux esclaves noirs y furent amenés pour les servir. On les “ladinisait”, c’est-à-dire qu’on les baptisait, on leur apprenait un métier (souvent artisanal), et on leur enseignait des rudiments de portugais,

⁴⁵ QUINT N., *Parlons Capverdien*, Editions L’Harmattan, coll. Langue et culture, 2003

pour pouvoir les vendre plus cher ensuite. Au XVII^{ème} siècle commença la décadence et le XVIII^{ème} siècle vit venir des ravages par les pirates anglais et français. C'est pendant cette période que le peuple capverdien commença à se former: il s'agissait d'esclaves qui s'échappaient des villes tenues par les Portugais. Ils commencèrent par se réfugier dans l'île de Santiago (celle sur laquelle se trouve Praia) et la colonisèrent. Dans les villes, les maîtres blancs et leurs concubines noires rendirent la population de plus en plus métissée. Ainsi, nous raconte l'auteur, " il en alla de même pour la langue: le portugais des maîtres se mélangea aux langues africaines des esclaves (principalement le wolof, le mandingue et le temné). Le créole était né, une langue nouvelle, avec un vocabulaire majoritairement portugais et une grammaire très proche de celle des langues africaines. L'idiome mixte devint rapidement la langue maternelle de la quasi-totalité de la population". A partir de Santiago, les hommes peuplèrent progressivement tout l'archipel.

Après l'abolition de l'esclavage en 1880, beaucoup émigrèrent car la terre ne suffisait plus à nourrir une population grandissante. Le Cap-Vert devint indépendant en 1975, en même temps que la Guinée-Bissau; puis un coup d'état en Guinée, en 1980, mit fin à l'union bissau-capverdienne.

3.5.2. L'émigration, donnée structurelle de la société capverdienne:

BLANCHARD⁴⁶ met en évidence ce phénomène: l'émigration est très importante pour ce peuple dont le nombre dans le monde est environ le double de celui des habitants de l'archipel. Les principaux pays d'immigration sont les Etats-Unis, le Sénégal, la Guinée-Bissau, l'Angola, et en Europe le Portugal, le Luxembourg, la France. Les raisons principales de l'émigration sont la dureté du climat (en raison de sécheresses chroniques, le pays ne peut produire assez de ressources alimentaires), et l'absence de ressources minières et d'industrialisation. Un exode rural massif gonfle les villes mais le chômage y est élevé. Les familles sont dispersées dans le monde, et les transferts d'argent des émigrés vers leur terre natale constituent une part non négligeable du PIB du pays.

En France, on compterait de 40 000 à 50 000 Capverdiens. Cette immigration a commencé après la seconde guerre mondiale, et s'est accentuée après l'indépendance du Cap-Vert. Dans les années 70, elle concernait aussi des Capverdiens résidant au Portugal et aux Pays-Bas. Puis, à partir des années 80, l'immigration est majoritairement devenue féminine, avec le regroupement familial. Selon BLANCHARD, les femmes sont souvent femmes de ménage, baby-sitter, gardiennes d'immeuble, ou aides-soignantes, et les hommes travaillent principalement dans le bâtiment ou sont parfois entrepreneurs dans ces secteurs. La majorité des élèves sont orientés vers des filières professionnelles, et peu fréquentent l'université.

⁴⁶ BLANCHARD M., Les élèves capverdiens nouvellement arrivés en France, CASNAV de l'académie de Créteil, 2005

II. PRATIQUES LANGAGIERES DES MIGRANTS:

1. Le bilinguisme des enfants de migrants:

*« Eux ils ont l'accent mais ils ont pas l'accès,
tout ça ça vous fait de méchantes poussées,
Comme une guerre qui porte son nom
A chaque prénom*

*A toujours descendre les mêmes escaliers,
Et toujours tomber sur le même palier;
Ils sont d'où, tous entassés,
Ils sont d'ici mais pas assez! »
(Zebda, J'y suis j'y reste, 2002)*

1.1. Un bilinguisme “seconde classe”:

Le bilinguisme des enfants de migrants est marqué par des représentations négatives, si bien que l'adjectif “bilingue” ne fait pas partie, pour le coup, des *habitus* discursifs. HELOT met en évidence cet écart entre une certaine forme de bilinguisme élitiste et le bilinguisme ignoré de ces enfants venant de milieux socio-économiques défavorisés. Selon elle, l'école refuse de prendre en compte le potentiel linguistique que représentent les langues parlées dans la famille; il ne s'agit pas, là encore, d'obstacles pédagogiques mais politiques et idéologiques. ZIROTTO note aussi que “ le plurilinguisme de certains groupes sociaux qui usent de langues minorées est souvent disqualifié [...]”. Disqualifié ou simplement ignoré, le bilinguisme des enfants de migrants est plutôt évoqué lorsque l'apprentissage du français pose problème. Un rapport du ministre de l'Intérieur en 2004 (rapport BENISTI), cité par le même auteur, porte sur la prévention de la délinquance, et essaie même de prouver le lien entre l'utilisation de la langue maternelle dans ces familles et la déviance: “[...] il ne faut pas que le fait d'avoir des parents d'origine étrangère susceptibles d'utiliser la langue du pays à la maison puisse constituer dans la chaîne des causes, l'un des premiers facteurs potentiellement générateur de déviance”. On retrouve là encore cette idée que la maîtrise du français exclue celle de la langue maternelle, alors qu'au niveau développemental (linguistique et affectif), l'usage de la langue maternelle ne peut être que bénéfique. Plus loin, le rapport encourage même les parents à “s'obliger” à parler français dans le foyer pour “ habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer”. OMALETE-OSAKA⁴⁷ réplique justement qu'“ interdire aux parents de parler leur propre langue à leurs enfants n'est pas simplement une ingérence totalitaire et une atteinte à leurs droits humains, c'est aussi une recette efficace pour réduire la qualité et la quantité de la communication intergénérationnelle (un vrai facteur dans la délinquance?)”. A contre-courant aussi, LUDÍ⁴⁸ déclare: “ Il est très vraisemblable que les troubles dont pâtissent actuellement certains quartiers des grandes villes françaises, majoritairement peuplés d'une population issue de l'immigration, sont dus, entre autres, au manque de prise en compte de leur langue et de leur culture d'origine par le système éducatif officiel”. Alors... autre réel facteur de délinquance? Il faut avant tout s'intéresser aux fondements du développement bilingue avant de préconiser des attitudes qui auraient des conséquences plutôt néfastes.

⁴⁷ OMALETE OSAKA H., « Délinquons... comme la lune », *VST - Vie sociale et traitements* 1/2007 (n° 93), p. 82-83.

⁴⁸ LUDÍ G., *Réflexions sur la place de la langue dite maternelle dans l'enseignement scolaire*, annexe du rapport de la Commission de la culture, de la science et de l'éducation au Conseil de l'Europe: La place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire, rapporteur: LEGENDRE J., 2006

Un “bilinguisme de transition” (VARRO, 2004), reprend HELOT, se met souvent en place pour les enfants de migrants; il s'agit d'une sorte de transition entre deux unilinguismes. En effet, dans la mesure où l'école prend uniquement en compte la maîtrise du français, la langue d'origine peut ensuite parfois disparaître puisque “ la langue du pays d'origine n'est pas perçue comme une richesse dans le pays d'accueil, sa connaissance ne représente pas un capital culturel comme la connaissance d'une ou plusieurs langues européennes dominantes”. Se pose alors la question de la transmission ou non de la langue de génération en génération.

Il apparaît clairement que le bilinguisme des enfants de migrants de pays plutôt pauvres est en général déconsidéré par le regard extérieur, et ce par le biais de plusieurs facteurs:

- le faible statut de la langue,
- le faible statut de la communauté qui la parle (minorités la plupart du temps),
- la non reconnaissance du bilinguisme par l'école,
- une certaine ignorance vis-à-vis de ce qu'est le bilinguisme et son développement,
- un amalgame entre immigration et délinquance qui entretient des préjugés déjà tenaces.

Selon ZIROTTI, “ le modèle de l'insertion sociale réussie est la “francisation” de l'immigré, son assimilation dans une totalité sociale affirmée comme homogène, ou comme menacée d'une hétérogénéité qui signerait la fin de la société. Une telle conception entretient la suspicion à l'égard des “langues des immigrés” dont la persistance est susceptible d'être un frein à l'assimilation”. Face à cette suspicion, les pratiques langagières au sein de la famille vont s'organiser de façon différente, selon divers facteurs.

1.2. Les différences observées dans la situation de bilinguisme:

1.2.1. Place de la langue maternelle et rapport entre les deux langues:

Les enfants de migrants sont presque tous bilingues, mais si l'on prend en compte toutes les langues et les pays d'origine présents en France, nous nous apercevons qu'ils peuvent l'être de manière différente:

- la langue maternelle de l'enfant peut être plus ou moins proche du français en ce qui concerne la structure de la langue,
- l'utilisation de la langue maternelle peut être assez continue (à l'école aussi avec certains camarades), réservée au cadre familial, ou plus sporadique (avec certains membres de la famille, lors d'un retour au pays...). Elle peut être stable ou changeante selon la situation. La langue maternelle peut exister en compréhension et non en production;
- la langue maternelle peut avoir été en contact avec une autre langue autre que le français (c'est le cas de beaucoup de Tchétchènes en contact aussi avec le russe d'abord, puis le français),
- la langue maternelle peut avoir des statuts très différents: il peut s'agir d'une langue reconnue faisant elle-même l'objet d'un apprentissage scolaire (anglais, allemand, espagnol...), ou encore elle peut être prise pour une autre langue sans avoir d'existence propre (le tchétchène pris pour un dialecte russe...),
- la langue maternelle peut exister écrite ou être seulement oralisée; ou l'enfant peut ne connaître que la face orale et pas écrite (c'est souvent le cas pour l'arabe),

- l'enfant peut être né de deux parents de même culture et langue ou d'un couple mixte. Dans le premier cas nous dit VARRO (expérience de la première génération), on peut dire qu'il s'agit véritablement d'une "rencontre" ou d'un "contact de cultures". Dans le deuxième cas (souvent celui de la deuxième génération), il s'agit plutôt d'un métissage ou d'un "mélange de cultures" puisque l'enfant "entre [dès le départ] de plein pied dans un milieu pour lui unifié. Il ne découvre la référence à deux cultures nationales que plus tard";
- l'enfant peut être capable ou non de décrire sa situation linguistique: il peut confondre langue et nationalité, assimiler un dialecte à la langue, il peut être conscient de son bilinguisme ou non,
- les rapports entre les deux langues peuvent être stables ou changeants, la langue maternelle pouvant être en régression face à la langue du milieu ou prendre plus d'importance selon les revendications identitaires des uns et des autres.

1.2.2. Transmission de la langue maternelle:

REZZOUG et al.⁴⁹ décrivent le fait que dans leur pratique clinique auprès d'enfants de migrants, ils ont pu observer que "le groupe culturel d'appartenance, le rang dans la fratrie, l'histoire familiale et migratoire sont autant de paramètres qui font varier non seulement le désir des parents de transmettre leur langue, mais aussi la capacité pour les enfants de la recevoir". Ils remarquent par exemple que souvent, l'aîné parlera mieux la langue maternelle que les autres membres de la fratrie: ses parents ne maîtrisant pas encore la langue d'accueil, il y est plus exposé. Ses petits frères et sœurs seront par contre exposés plus précocement au français par son intermédiaire.

Selon les recherches sociolinguistiques actuelles, le constat global est que les enfants même bilingues ont pour langue principale la langue du pays de résidence, de l'école, de la rue et des médias, et ce quelles que soient l'origine et la langue des parents. Ces études furent menées, selon VARRO, par DABENE et BILLIEZ en 1987, et par DABENE et DREYFUS en 1998. Cependant, la non-transmission d'une langue peut être expliquée de différentes manières selon les cas. De plus, certaines autres études (TRIBALAT, 1996, HEREDIA-DEPREZ, 1989) auraient montré que la transmission des langues minorisées se fait plus qu'on ne le pense: elles peuvent parfois se transmettre de génération en génération.

Il faut toutefois apporter des nuances à ce constat et observer avec HELOT que la transmission de certaines langues (les langues africaines et les langues des couples mixtes) peut être plus difficile que d'autres. Dans ce cas, la problématique de leur transmission touche encore le statut de la langue: plus la langue est valorisée dans le contexte social (et notamment éducatif), et plus la transmission de la langue par les parents sera facilitée. De même dans le cas des couples mixtes, le parent étranger sera beaucoup plus enclin à parler sa langue à l'enfant si elle est valorisée. Dans certains cas aussi, la langue d'origine peut être synonyme d'une histoire douloureuse et sera volontairement non transmise aux enfants par volonté d'oublier un passé difficile et de s'intégrer à tout prix.

⁴⁹ REZZOUG D., DE PLAEN S., BENSEKHAR-BENNABI M., MORO M., Bilinguisme chez les enfants de migrants: mythes et réalités, *Le français aujourd'hui* 2007/3 n°158, pp 58-65

1.3. Pratiques langagières communes:

Du fait de la minoration et/ou de la disqualification fréquente des langues maternelles lorsque celles-ci n'ont pas leur place sur la scène internationale, le bilinguisme des enfants de migrants est souvent de type soustractif. REZZOUG et al. estiment les enfants détenant véritablement une compétence langagière ne représentent qu'une part d'environ 5 à 15% des enfants perçus comme étant bilingues. De nombreux obstacles viennent gêner un développement linguistique qui pourrait se faire sans encombres. Ainsi, déclare HELOT, “ il semble évident que dans le cas des familles issues de l'immigration qui vivent dans des conditions sociales moins favorables, dont les langues ont un statut minoré et qui sont soumises à des politiques linguistiques éducatives assimilationnistes, le développement du bilinguisme familial rencontrera beaucoup d'obstacles”.

Cette idée de la présence d' “ obstacles” se retrouve aussi dans un article récent de COUËTOUX-JUNGMAN⁵⁰ qui conclut, à la suite d'études sur les contextes linguistiques d'enfants bilingues, à la présence de nombreuses embûches dans la relation langagière entre la mère et son bébé en situation de migration. Elle décrit par exemple “ la crainte que l'enfant ne s'intègre pas à la société d'accueil, celle d'être rejeté par les enfants qui grandissent en désirant ne pas se différencier des autres”. Elle continue en déclarant que d'autres facteurs peuvent empiéter sur cette relation langagière: “ la mésestime de soi, de son origine et de la langue du pays, les problèmes conjugaux et de dynamique des langues différentes dans le couple parental”. La prise en compte du contexte linguistique, des pratiques langagières familiales, est primordiale pour évaluer la dynamique des interactions verbales des parents avec leurs enfants. La famille joue d'ailleurs le premier rôle de “socialisation” de l'enfant, nous dit HELOT, bien avant l'école; il faut donc absolument la prendre en compte pour comprendre l'enfant. Or, les attitudes les plus fréquentes dans le milieu éducatif et même ailleurs sont marquées par la “ prévalence des représentations négatives que suscitent les pratiques linguistiques des familles et des élèves issus de l'immigration”, et “ le refus d'attribuer l'adjectif bilingue à ces enfants”. Il devient alors presque urgent de s'intéresser aux enjeux affectifs et identitaires que peut représenter la migration, afin de mieux comprendre leur histoire, en amont, et la difficulté de se positionner entre les différentes langues.

⁵⁰ COUËTOUX-JUNGMAN F., L'élaboration des contextes linguistiques, Orthomagazine , n°92, janvier-février 2011, pp22-23

2. L'identité linguistique et ses problématiques:

*“Ma double appartenance ne produisait qu'un résultat:
à mes yeux mêmes, elle frappait d'inauthenticité chacun
de mes deux discours, puisque chacun ne pouvait correspondre
qu'à la moitié de mon être, car j'étais bien double.
Je m'enfermais de nouveau dans le silence oppressant.”*
(Tzvetan Todorov, *L'homme dépaycé*, 1996)

2.1. Un entre-deux difficile:

2.1.1. La langue, composante de l'identité:

C'est une bien dure épreuve que d'essayer de définir ce qu'est l'identité. Pour MAALOUF⁵¹, l'identité est d'abord “ ce qui fait que je ne suis identique à aucune autre personne”, elle est constituée d'une foule d'éléments que l'on ne peut pas réduire aux informations judiciaires ou officielles que sont le nom, le prénom, la catégorie socio-professionnelle, la nationalité. Elle est la réunion de multiples appartenances qui façonnent un individu: religion, métier exercé, sports pratiqués, culture familiale et scolaire dans lesquelles on a été socialisé, caractéristiques physiques/morales, courant de pensée, langues parlées... Pour l'auteur, “ toutes ces appartenances n'ont pas la même importance, en tous cas pas au même moment. Mais aucune n'est totalement insignifiante”. Ce qui est intéressant, c'est la manière dont chacun se perçoit, définit sa propre identité, en mettant en avant une appartenance particulière par exemple, ou au contraire, en en omettant d'autres.

VARRO explique que DUBAR (2000) a montré comment le fait de “se dire” participe beaucoup à la construction identitaire même, c'est-à-dire qu'en se catégorisant soi-même, on fonde peu à peu notre identité personnelle. L'identification par le langage passe par des actes d' “auto-désignation”: l'hétérodésignation porte sur autrui, nous distingue de l'autre; l'autodésignation nous fait nous placer extérieur à nous-même. Dans toutes nos appartenances, nous choisissons de rejeter ou d'adhérer à certaines. Pour VARRO, cette auto-identification est un “positionnement social” qui fonctionne sur un mode d'inclusion/exclusion, qui n'est pas toujours conscient et verbalisé. Ainsi, déclare-t-il, “ les actes de langage deviennent actes d'identité, positionnent le locuteur par rapport aux autres, à l'intérieur et à l'extérieur du groupe ou de la société”.

Selon MAALOUF, “ En tout homme se rencontrent des appartenances multiples qui s'opposent parfois entre elles et le contraignent à des choix déchirants”. Si chaque homme doit se dire et se positionner parmi toutes les appartenances qui le définissent, il apparaît là un dilemme important pour l'enfant de migrants: comment se positionner entre deux langues et deux cultures? Faut-il faire un choix? Comment se construire une identité?

2.1.2. Enfants de migrants, un positionnement difficile:

Les enfants de migrants se trouvent à l'intersection de groupes culturels différents, le groupe offrant un cadre rassurant et participant à la construction de l'individu. On constate ainsi que les familles

⁵¹ MAALOUF A., *Les identités meurtrières*, 1998

migrants recherchent souvent, dans le pays d'accueil, des liens avec des personnes parlant la même langue qui, selon DUCHÊNE⁵², sont à bien des égards, “ bénéfiques pour la sauvegarde d’une identité souvent mise en péril”. Néanmoins, ce sentiment d’appartenir à un groupe va parfois se confondre aux représentations sociales collectives qui concernent ce groupe (dévalorisation, exclusion, sentiment d’appartenance à une minorité...), et un certain choc culturel peut se produire lorsque “ l’enfant plurilingue se trouve parfois tiraillé entre des croyances qui peuvent être contradictoires”. VARRO, elle, met en évidence cette suspicion à l’égard des migrants et de leurs enfants: “ Les doubles appartenances sont suspectes et la question des allégeances individuelles n’est jamais loin”. Au beau milieu des langues et cultures d’origine/ du pays dans lequel il grandit, l’enfant de migrants a du mal à se positionner dans des appartenances parfois opposées, ou du moins difficilement conciliables.

Selon REZZOUG et al. , les représentations collectives sur le bilinguisme (mais aussi sur les migrants en général, selon nous), “ rendent plus difficile pour les enfants de migrants la construction harmonieuse d’une identité métisse qui concilie deux appartenances culturelles ancrées dans une bonne estime de soi et qui intègre deux systèmes de représentation du monde”. Un des dangers dans la conception de l’identité selon MAALOUF, est de ne s’attacher et ne se définir que par une seule appartenance, ce qui peut donner lieu aux dérives les plus atroces (guerres, génocides...). Selon lui, le migrant est la première victime de cette conception de la notion d’identité puisque, “ s’il y a une seule appartenance qui compte, s’il faut absolument choisir, alors le migrant se trouve scindé, écartelé, condamné à trahir soit sa patrie d’origine soit sa patrie d’accueil, trahison qu’il vivra inévitablement avec amertume, avec rage”.

Pour VARRO, un des facteurs qui risque de cliver les appartenances est la politique d’intégration-assimilation, puisqu’en ne reconnaissant pas les différences, elle peut déclencher des réactions identitaires fortes: “ Effet pervers de l’assimilation, l’acte d’identification personnelle, c’est-à-dire l’affirmation de soi en tant qu’*autre*, peut, avec l’exacerbation de la non-reconnaissance de ses particularismes, aller jusqu’à une certaine “ethnisation”, cette fois de la part des “étrangers” contre les nationaux”. La politique d’intégration a donc parfois les conséquences inverses de celles qu’elle cherche à atteindre, puisque certains vont choisir leur camp: celui de la minorité menacée, avec des revendications parfois extrêmes, une part de leurs appartenances étant complètement rejetée.

Qu’en est-il de la langue? Les représentations individuelles qui concernent la langue maternelle dépendent de l’ancienneté de la migration et du fait de vivre ou non en contact d’une communauté migratoire ancrée dans sa culture d’origine. Selon J. MIRSKY (1991), cité par REZZOUG et al., le processus migratoire peut être associé à plusieurs phases de “séparation-individuation” qui correspondent à des phases importantes de réorganisation identitaire. Un des enjeux majeurs de ce processus concerne l’acquisition d’une nouvelle langue. Les auteurs déclarent qu’ “apprendre une nouvelle langue implique notamment l’acquisition de nouveaux objets internes et de nouvelles représentations de soi”. La situation des enfants de migrants à ce propos est particulière: en effet, ils ont une plus grande facilité que leurs parents à apprendre une nouvelle langue puisque leur identité n’est pas encore fixée. Ils sont à la fois plus ouverts à la possibilité de nouvelles identifications mais aussi animés par le désir de ressembler aux autres, ce qui stimule le processus d’apprentissage de la seconde langue. Mais ce processus peut être mis à mal si

⁵² DUCHÊNE, L’acquisition dans ses dimensions linguistiques, affectives et sociales: quelques éléments de réflexion, *Langage et Pratiques*, n°28, 2001, pp2-12

les enfants ne ressentent pas un support affectif de la part des parents pour investir la nouvelle langue avec sécurité et confiance. Ainsi, ils peuvent “ se trouver en conflit avec leur désir d’autonomie et d’investissement du monde extérieur et leur besoin parallèle de consolider leurs liens d’attachement et de sécurité avec leur famille. Cette impasse peut mener soit à une appropriation massive de la deuxième langue et de ses repères socioculturels (ce qui risque de se faire aux dépens de la langue maternelle), soit à une inhibition importante des processus d’apprentissage et du fonctionnement en milieu scolaire”.

Nous arrivons là au coeur du problème puisque nous sentons bien ici que l’histoire langagière de l’enfant de migrants est un processus qui se situe à l’interface de deux registres, comme le souligne BENSEKHAR-BENNABI:

- le développement affectif et cognitif en relation directe avec “ la projection identitaire des parents” (leurs pratiques langagières et la valeur affective qu’ils attribuent aux langues) et “ les mouvements d’affiliation des enfants”, qui se traduisent en positionnement et en investissement plus ou moins fort par rapport aux langues,
- le contexte social dans lequel s’insèrent les langues, puisqu’il agit sur les rapports de force entre les communautés, les langues, et par là influent sur la définition identitaire des familles, mais aussi sur l’estime d’eux-mêmes.

Au final, la notion d’*insécurité linguistique* est particulièrement pertinente quand il s’agit d’étrangers ou d’immigrés qui sont dans l’impossibilité de se référer à un lieu unique. Selon VARRO, qui met en avant cette notion, cette double appartenance fait qu’ “ils sont constamment au bord du double langage et d’une “trahison” symbolique, de l’auto-effacement ou même de l’annihilation de soi”. Est-il alors possible de trouver un point d’équilibre dans la construction d’une identité partagée entre l’ici et l’ailleurs?

2.1.3. Une identité multilingue et multiculturelle:

*« Moi j’ai des pays cassés ce ne sont pas des prothèses,
Liés par parenté, je n’peux pas les mettre entre parenthèses,
Et personne n’a à me dire sur quel pied je danse,
Qu’elle m’accepte comme être multiple, et je chanterai la France. »*
(Rocé, Je chante la France, 2006)

Grandir à l’interface de deux pays et deux groupes culturels et linguistiques n’est pas toujours une expérience négative, au contraire. Même s’il l’enfant “ sera toujours différent, ici et ailleurs, car il aura connu un ailleurs” (ABDELILAH-BAUER⁵³), de nombreux enfants et adolescents gardent un lien affectif important avec la langue de leurs parents, même s’ils ne la pratiquent pas beaucoup. Les parents peuvent avoir du mal à accepter cette différence de leurs enfants par rapport à leur propre identité culturelle et linguistique, mais la réussite de ces derniers viendra parfois adoucir leurs réactions. MORO a relevé trois cas de figures chez les enfants de migrants qui réussissent bien ou assez bien à l’école:

- lorsqu’ils bénéficient d’un milieu suffisamment sécurisant et riche en stimulations de toutes sortes,
- lorsqu’ils trouvent dans l’environnement des adultes qui lui servent d’initiateurs (de “guides dans le nouveau monde”),

⁵³ ABDELILAH-BAUER B., *Le défi des enfants bilingues: grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, 2008

- lorsqu'ils sont doués de capacités personnelles singulières et d'une estime d'eux-mêmes importante.

Il se peut donc, que dans de bonnes conditions, l'enfant de migrants entretienne des liens affectifs de puissance égale avec ses langues, au point que pour certains, le bilinguisme est LA langue maternelle. La possibilité de la construction d'une identité métissée nous a été prouvée notamment par de nombreux écrivains ou musiciens qui ont pu utiliser leur richesse linguistique et culturelle au service de la création artistique et d'une meilleure compréhension de l'humain. C'est ainsi que le bulgare TODOROV⁵⁴ décrit sa mixité: " Mon état actuel ne correspond donc pas à la déculturation, ni même à l'acculturation, mais plutôt à ce que l'on pourrait appeler la *transculturation*, l'acquisition d'un nouveau code sans que l'ancien soit perdu pour autant. Je vis désormais dans un espace singulier, à la fois dehors et dedans: étranger "chez moi" (à Sofia), chez moi "à l'étranger" (à Paris)". Tout l'enjeu réside dans le fait de trouver un équilibre entre la perte de la langue/la culture première et le refus en bloc de celles du pays d'accueil.

2.2. Cas particuliers, rester sans voix:

*"Si je perds mon lieu d'énonciation,
je ne puis parler:
Je ne parle pas, donc je n'existe pas".
(Tzvetan Todorov, L'homme dépaycé, 1996)*

Nous avons choisi ici deux cas particuliers pouvant surgir dans le développement du langage des enfants de migrants (mais ce peut être le cas pour tout enfant bilingue), qui sont le reflet de la difficulté de se construire une identité stable, conciliant deux mondes et deux langues. Ces symptômes langagiers, rappelons-le, sont le fruit des projections identitaires des parents et des enfants, mais aussi de ce que la société donne à penser de leur statut et de la place qui leur est faite.

2.2.1. L'attrition:

Le bilinguisme peut être actif (production et compréhension des deux langues) ou passif. On observe souvent dans les familles migrantes des parents qui s'expriment avec leurs enfants dans leur langue d'origine, ces derniers les comprenant mais leur répondant en français. Cette forme passive de bilinguisme ralentit le processus d'attrition mais ne l'empêche pas de survenir.

L'attrition est définie par REZZOUG et al. Comme " l'extinction progressive de la langue maternelle au profit de celle enseignée à l'école". Elle se caractérise donc par une réduction ou un tassement des connaissances linguistiques initialement acquises. Elle est soumise à plusieurs effets:

- effet de l'âge: le phénomène d'attrition est d'autant plus fort que l'exposition à la langue maternelle est interrompue tôt dans la vie de l'enfant,
- effet de la fréquence et de la qualité des sollicitations verbales: moins les contacts et les

⁵⁴ TODOROV T., *L'homme dépaycé*, Ed. Du Seuil, 1996

sollicitations dans une langue sont fréquents, plus elle a des chances de s'éteindre. Selon KÖPKE (2004), cité par BENSEKHAR-BENNABI, cette perte de la langue ne s'inscrit pas dans un processus pathologique et peut être transitoire. Elle repose sur des mécanismes neurobiologiques car " les réseaux neuroniques constitués par les apprentissages et leur renforcement finissent par s'éteindre s'ils ne sont pas mobilisés par l'usage linguistique" (XIN TANG et YANG, 2005, cités par les mêmes auteurs). L'attrition survient particulièrement lorsque la langue seconde est majoritaire et valorisée par le milieu familial dans le but d'une intégration. Néanmoins, ce processus peut être inversé si des facteurs psychologiques et sociaux favorisent le retour à son usage dans la communication.

Le risque d'attrition est important au moment de la scolarisation de l'enfant et plus particulièrement à l'entrée au CP, début des apprentissages scolaires, car c'est le moment où l'enfant doit investir la langue de l'école et ce qu'elle véhicule. C'est cette étape qui constitue une période particulièrement fragile pour la langue maternelle, surtout " si celle-ci n'est pas représentée et portée par les parents comme un objet culturel valide, stable et précieux à transmettre", nous disent REZZOUG et al. On considère qu'après un certain seuil (en général l'adolescence), le risque d'attrition est très faible.

2.2.2. Le mutisme extra-familial ou mutisme sélectif:

C'est une autre situation particulière qui reflète la complexité du rapport à la langue et au langage pour les enfants de migrants. Il se retrouve également chez les enfants monolingues et non migrants, mais sa prévalence est plus élevée dans la population que nous étudions.

Il s'agit d'une incapacité à utiliser les compétences linguistiques développées antérieurement dès que ces enfants se retrouvent à l'extérieur du milieu familial, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou de la langue seconde. Ainsi, ils peuvent parler sans difficulté quand ils sont à la maison mais deviennent muets dès qu'ils en sortent (à l'école notamment) ou dès qu'ils doivent prendre la parole en présence d'étrangers. Il est considéré comme un symptôme, un élément dans un ensemble psychopathologique pouvant rassembler un trouble de la relation mère/enfant, une anxiété de séparation, un traumatisme psychologique, des troubles anxieux ou une phobie sociale. S'il perdure, dit BENSEKHAR-BENNABI, " malgré un étayage relationnel et communicatif suffisant, il peut par rétroaction, isoler, fragiliser la personnalité, diminuer l'appétence au langage, et en conséquence retentir sur la scolarité". L'auteur relève d'ailleurs un décalage entre le moment où il débute (environ 4 ans) et le début de sa prise en charge (environ 2 ou 3 ans après) lors de la manifestation des difficultés scolaires.

Ce trouble peut apparaître comme une conséquence de la pluralité linguistique. Pourtant, il est en rapport, pour de nombreux auteurs, avec le trauma migratoire. Selon MORO, l'entrée à l'école peut constituer un événement traumatique pour l'enfant puisqu'il est la rencontre, souvent peu anticipée ni préparée par les parents, avec un monde et une langue non familiers. Pour REZZOUG et al. , le mutisme sélectif peut alors être perçu comme " une difficulté à gérer le contact entre le monde du dedans (celui de la famille) et le monde du dehors (celui de l'école, de la société extérieure), difficulté associée à une fragilité de la représentation de soi et de la famille". Il apparaît une sorte de clivage entre les deux univers culturels, dans lequel la suspension de la parole traduit la difficulté à soutenir deux tensions: celle qui provient de l'entrée dans un monde nouveau (l'école) et celle qui résulte de la rencontre avec une nouvelle langue. Selon les auteurs, qui s'appuient sur les travaux de MORO (1994), " l'inhibition qui porte sur la parole dans

le mutisme sélectif vient limiter symboliquement les échanges entre le monde extérieur et le monde intérieur, empêchant une rencontre qui apparaît chargée de menaces, d'incertitudes et d'angoisse".

3. Exemples d'insertion linguistique des communautés rencontrées dans l'atelier:

*"Des fois j'me dis qu'à trois milles bornes
De ma cité y a un pays
Que j' connaîtraî sûrement jamais
Que p' t-être c'est mieux qu'p't-être c'est tant pis
Qu'à là-bas aussi j' serai étranger
Qu'à là-bas non plus je serai personne"
(Renaud, Deuxième génération, 1983)*

3.1. L'arabe tunisien:

3.1.1. Situation linguistique en Tunisie:

La principale langue parlée en Tunisie est l'arabe dialectal ou *darija* ou *tounsi* (tunisien), alors que la langue officielle est l'arabe littéral: elle est une adaptation locale et orale de cet arabe classique, tout comme les autres dialectes arabes algérien et marocain. L'une des grandes différences entre le tunisien et l'arabe littéral est l'usage étendu de mots empruntés à l'italien, à l'espagnol, au français, au berbère et au turc. Selon QUITOUT, "Malgré le peu d'intérêt que le discours officiel accorde à l'arabe dialectal aussi bien en Tunisie qu'ailleurs au Maghreb, cette langue continue d'assurer la fonction de la langue maternelle et l'expression intime et quotidienne de la pensée et des sentiments de la quasi-totalité des Tunisiens et des Maghrébins, y compris ceux-là même qui ne reconnaissent en elle qu'une forme dépravée de l'arabe classique". Cette dichotomie entre les différents dialectes de la langue parlée et l'arabe classique, associé au sacré, existe aussi au Maroc et en Algérie. Après l'indépendance, les gouvernements ont souhaité donner à l'arabe classique la place qu'il occupait avant l'époque coloniale, mais celui-ci ne répondait pas aux exigences du monde moderne; il a alors été simplifié en ce que l'on appelle l'arabe moderne (celui utilisé actuellement dans l'enseignement, les médias, l'administration). Selon QUITOUT, " Cette politique d'arabisation , faute de moyens et de préparation véritable, n'a eu que des résultats mitigés", puisque le français reste encore très présent. Elle est notamment la première langue étrangère du pays. L'usage direct de mots ou locutions françaises est présent dans le parler quotidien des Tunisiens (alternance des codes), surtout ceux du nord du pays (particulièrement dans le monde des affaires).

3.1.2. L'arabe en France, transmission et devenir de la langue:

Le psychosociologue CAMILLERI, cité par JERAB⁵⁵, avait noté un certain phénomène de *francisation* (compétence passive de leur langue) chez les jeunes maghrébins de seconde génération, qui parlaient de moins en moins l'arabe au profit de la langue française. Souvent, la langue de compétence parlée par les parents et la famille est l'arabe, et les enfants leur répondent en français. Le cas de cette langue est assez complexe pour plusieurs raisons:

⁵⁵ JERAB N., L'arabe des maghrébins: une langue, des langues, in VERMES G., *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France: Tome 2*, pp 31-59, 1988

- le français et l'arabe entretiennent encore des rapports de domination ambigus en raison de circonstances socio-historiques qui exacerbent les conditions déjà difficiles de la politique linguistique française,
- la langue arabe possède un caractère diglottique avec toutes les revendications liées à la légitimité d'un arabe de variété "basse" face à l'arabe "supérieur" (classique), qui ne favorise pas dès le départ un sentiment d'unité linguistique,
- le bilinguisme franco-arabe a posé un véritable enjeu identitaire au Maghreb. Selon JERAB, l'usage du français symbolise à la fois " l'aliénation des sources premières mais aussi la conquête de la supériorité occidentale et l'intégration à la modernité", tandis que l'arabe se rattache à " la réhabilitation d'une autonomie, la valorisation de sa diversité culturelle, la volonté de sauver une identité en péril".

Cependant, le phénomène inverse est tout aussi observable: faute d'avoir pu s'intégrer/s'identifier en tant que français, les jeunes peuvent manifester de plus en plus d'intérêt à leur culture et leur langue d'origine. Selon JERAB, " Lorsqu'une minorité se trouve marginalisée, la sauvegarde de sa langue et de ses modes culturels lui paraît une nécessité vitale". Parfois, parler français est la seule possibilité, mais faute de pouvoir s'exprimer dans sa langue, elle est utilisée pour réclamer la réhabilitation et dénoncer leur situation (mouvement "beur", rap...). L'idée de l'abandon de la langue maternelle doit être nuancée: l'ouverture du droit associatif aux immigrés, la diffusion radiophonique en arabe, l'apparition de chanteurs bilingues et/ou revendiquant leurs origines en France sont " des manifestations d'une dynamique linguistique à la fois française et arabe".

C'est pourquoi CAUBET⁵⁶ met en évidence les ressources que l'arabe maghrébin représente en France. Cette langue a été reconnue officiellement comme faisant partie des " langues de France" en 1999, mais reste pourtant dénigrée et non enseignée. On cherche parfois à enseigner l'arabe littéral à des enfants qui sont très éloignés de cette langue officielle. Pour l'auteur, c'est que l'on n'a pas encore suffisamment pris conscience de la présence de la *darija* en France, que ce soit dans la musique, l'humour, le cinéma, mais aussi dans les pratiques langagières des jeunes. " Ceci lui permet de jouer le rôle de langue ressource pour tous, échappant ainsi au risque de communautarisme", nous dit CAUBET. Ainsi on trouve de nombreux termes maghrébins connus et compris de tous les jeunes: *kiffer* (aimer, apprécier), *chouffer* (regarder, surveiller), *zarma* (soi-disant, faire semblant), *wala* (je le jure), *faire la hala* (faire la fête), *mettre le dawa* (le "bordel"), *hchouma* (honte, pudeur), *walou* (rien)... Si les apports culturels sociaux et linguistiques des parents immigrés à la société française ont été systématiquement dévalorisés, il émerge enfin une "filiation reconnue et assumée", tout en " produisant une création originale résolument ancrée dans la modernité".

⁵⁶ CAUBET D., L'arabe maghrébin- *DARJA*, une langue ressource en France, in LAMBERT P., MILLET A., RISPAIL M., TRIMAILLE C., *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique: mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, Editions L'Harmattan, coll. Espaces discursifs, 2007

3.2. Le polonais:

3.2.1. Présentation de la langue:

Le polonais appartient à la famille des langues indo-européennes, dans la sous-catégorie des langues slaves. Il existait une sorte de slave commun ou protoslave, un ensemble de parlers très proches au milieu du I^{er} millénaire de notre ère. Puis, la communauté linguistique slave se scinda en trois groupes au début du VI^{ème} siècle, avec les divisions politiques et la création d'Etats distincts qui augmenta les différences dialectales: à l'ouest avec entre autres le polonais et le tchèque; à l'est, le russe, le biélorusse et l'ukrainien; au sud, le serbo-croate et le bulgare.

Les Polonais ont reçu le christianisme de l'Occident et ont donc adopté le latin comme langue liturgique, ce qui a déterminé le choix de l'alphabet latin pour transcrire la langue polonaise. Face aux partages subis par le territoire, les Polonais investissent beaucoup leur langue, bannie de plus en plus par les occupants du pays, n'ayant d'autre moyen de faire perdurer l'identité nationale. Le polonais a su résister à la forte russification et la germanisation.

Le polonais est une langue plus uniforme que le français. Les différents dialectes (ceux des montagnards des Tatras et des Kachoubes habitant le littoral baltique près de Galansk) sont semblables à la norme littéraire polonaise et ne sont parlés que par la population rurale. On note cependant quelques différences dans le vocabulaire et la prononciation entre deux grands centres culturels: Varsovie et Cracovie. Comme le plupart des langues slaves, le polonais n'a pas d'article, ce qu'il compense par des déclinaisons assez complexes. Les aspects verbaux sont ce qui pose le plus de problèmes dans l'apprentissage de la langue. La syntaxe est plus flexible et relativement plus simple que celle du français; le vocabulaire ne développe pas forcément les mêmes nuances sémantiques, ce qui entraîne quelques difficultés de traduction.

3.2.2. Le polonais en France:

Selon PONTY et MASIEWICZ⁵⁷, pour les immigrés d'après-guerre, l'approche de la langue française est extrêmement lente et reste très parcellaire, cela pour plusieurs raisons: un sentiment national puissant, un faible niveau d'instruction qui rend l'apprentissage plus délicat, l'âge à l'arrivée (supérieur à 25-30 ans), la concentration d'une grande partie de la population polonaise en des cités où il n'est pas utile de parler français pour se faire comprendre, l'espoir du retour au pays et l'existence et la vitalité d'une presse polonaise qui dispense de la recherche d'informations dans les journaux français. Les Polonais vivent en famille et pratiquent l'endogamie, il est donc exceptionnel que l'on parle français au foyer; l'apprentissage s'effectue dans le cadre professionnel.

Néanmoins, pour les enfants nés en France, l'apprentissage du français se fait généralement bien. Souvent, les enfants polonais suivent des cours en langue maternelle. Cette intégration "réussie" est parfois confondue avec assimilation pure et simple: ainsi, le polonais n'a pas été signalé parmi les langues à promouvoir dans le cadre d'une "politique de réparation historique pour les cultures minoritaires" dans le rapport GIORDAN en 1982.

⁵⁷ PONTY J., MASIEWICZ A., Le polonais, immigré depuis trois générations, in VERMES G., *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France: Tome 2*, 1988, pp 263-281

Après plusieurs générations, le polonais a subi inévitablement des changements au contact de la société d'accueil: alternance des codes, tout comme emprunts de mots français "polonisés" dans la prononciation, surtout pour les immigrés les plus âgés qui gardent les habitudes articulatoires de la première langue. Selon PONTY et MASIEWICZ, la langue polonaise des immigrés s'est enrichie de ces contacts mais en même temps, "les immigrés délaissent une partie du fond commun, en particulier le vocabulaire ancestral du milieu rural polonais". L'influence française va même jusqu'à modifier certaines chaînes de phonèmes en polonais.

Les nouveaux immigrants polonais parlent déjà français s'ils émanent de l'*intelligentsia* polonaise, sinon ils ont à coeur de l'apprendre et s'y emploient souvent avec plaisir. Subsiste chez eux le désir de transmettre leur langue maternelle à leurs enfants, même dans les mariages mixtes. Quelle que soit l'origine sociale et quelle que soit la période d'arrivée, une constante est présente au sein de l'immigration polonaise selon les auteurs: la "cohérence de la polonité".

3.3. Les langues de Mayotte:

3.3.1. Une île plurilingue:

Selon CASSAGNAUD, "la situation linguistique actuelle de Mayotte est le résultat d'un peuplement multiple. Deux langues de tradition orale prédominent localement (le *shibushi* et le *shimaoré*) et cohabitent avec la langue française". Le français, langue officielle, est donc en contact et en situation diglossique avec les langues autochtones; elle n'est pas la langue première pour la majorité de la population:

- le *shimaoré* est la langue la plus parlée à Mayotte: c'est un parler bantou proche du swahili (langues africaines). Il fait partie de l'ensemble des parlers de l'archipel des Comores et est véhiculé par une culture orale qui se transmet de génération en génération. Le *shimaoré* est la langue véhiculaire, celle dont on fait usage dans l'enseignement coranique, dans les réunions publiques. C'est une langue à classes nominales, c'est-à-dire qu'elle distingue les noms formellement sur la base de significations hyperonymiques. La catégorie des classes nominales remplace la catégorie du genre, du nombre et du cas.
- le *shibushi* est une langue austronésienne malayo-polynésienne, proche des langues parlées à Madagascar: c'est la 2ème langue la plus parlée à Mayotte. Ce dialecte malgache est très varié selon les villages dans lesquels il est parlé. Il possède une structure moins complexe que celle du *shimaoré*. Cependant, du fait de son imprégnation par le bantou et l'arabe, il ne ressemble plus tellement au malgache et il y a incompréhension entre les locuteurs du *shibushi* et les locuteurs du *shimaoré*.
- d'autres langues minoritaires sont parlées dans un cadre restreint ou familial (affluence de divers locuteurs): des langues indiennes, divers créoles (réunionnais, mauricien, seychellois), le swahili et l'arabe, parlé par certains mahorais et enseigné, dès le collège, comme seconde langue vivante.

3.3.2. Le problème du français:

A Mayotte, le français a un statut et une fonction inégale au regard des langues locales. Elle est la

langue officielle donc, mais en plus de sa fonction administrative, elle s'apprend à l'école et l'enseignement des autres matières se fait en français. Cependant, le constat est celui d'un niveau faible en français et d'un échec scolaire assez important. On estime que l'illettrisme en français concerne environ un tiers de la population, notamment à cause d'une faible familiarité avec l'alphabet latin. L'illettrisme en arabe est moindre car la langue et l'alphabet arabe sont enseignés dans les écoles coraniques.

Selon CASSAGNAUD, les représentations associées au français peuvent aussi faire ressurgir un certain "complexe du colonisé" (il cite MANDHUI), récurrence de l'esclavagisme. Néanmoins, compte tenu de l'urbanisation, du brassage des jeunes venant d'horizons divers, de la diffusion des médias, des phénomènes de mode, il existe un certain "langage jeune" à Mayotte, qui serait, selon l'auteur, "une variété vernaculaire de français: un français parlé, populaire, irrigué de *verlan*, d'emprunts aux langues". Il s'agirait d'une sorte de version locale du parler jeune de métropole, mais avec aussi des emprunts au *shimaoré*.

Le *shimaoré* et le *shibushi* en contact avec le français donnent lieu à des phénomènes d'interférences mais le *shimaoré* emprunte plus au français que l'inverse. CASSAGNAUD fait l'hypothèse que la langue jeune à Mayotte puisse donner un créole, qui ne serait qu'une transition de plus ou moins courte durée, puisque les créoles sont appelés à disparaître, à l'image de la situation dans les autres DOM. Ainsi, "la langue dominante, le français, devient glottophage par rapport à la langue dominée, le *shimaoré*, sans parler du *shibushi*". Nous pouvons alors supposer que le devenir de ces langues est très fragile pour les immigrés mahorais en France, complètement immergés dans la société française. CASSAGNAUD nous montre que, malgré les résistances identitaires, les représentations péjoratives sur la langue française ont évolué, en raison du poids de cette dernière sur le "marché linguistique". Certains artistes, musiciens, politiques mahorais oeuvrent néanmoins dans le sens d'une conciliation et d'une préservation des différentes langues de Mayotte, garante d'une identité riche et dynamique.

Remarque: un *pidgin* se forme par hybridation entre les langues du groupe dominé, dites "langues-substrats" qui fournissent les structures morphosyntaxiques, et celle du groupe dominant dite "langue-base", qui fournit le lexique. Si au bout de quelques générations le *pidgin* est devenu langue seconde stabilisée pour un groupe linguistique, qu'il a acquis de nouvelles fonctions sociales, et qu'il s'est complexifié en devenant la première langue d'une communauté, il se transforme en langue à part entière, ou **créole**.

3.4. Le tchéchéne:

3.4.1. Situation linguistique en Tchétchénie:

La langue tchéchéne (tout comme l'ingouche) est une langue caucasique du Nord-Est ou langue makho-daghestanienne. Selon PARTCHIEVA et GUERIN⁵⁸, elle a été, pendant des siècles, une langue à tradition orale, tandis que l'arabe et le russe furent imposés au peuple tchéchéne comme langues véhiculaires. Ainsi, la langue tchéchéne n'eut pour statut que celui de langue officielle minoritaire, de langue vernaculaire, parlée seulement à la maison ou lors d'échanges informels. Les auteurs déclarent alors que "menacés politiquement, ils le sont également linguistiquement". Les Tchétchènes parlent donc aussi le

⁵⁸ PARTCHEVA P., GUERIN F., *Parlons Tchétchéne-Ingouche*, Editions L'Harmattan, Coll. Langue et Culture, Paris 1997

russe: il peut y avoir soit bilinguisme actif, les locuteurs passant du russe au tchéchène dans la même conversation, soit bilinguisme passif. En effet, un nombre important de locuteurs comprennent leur langue maternelle (tchéchène) mais ne la parlent pas. La langue tchéchène a souvent été marginalisée à l'école, et les noms des lieux et patronymes ont été russifiés.

Le problème du statut de la langue a aussi porté sur le système d'écriture: en effet, au début du XX^{ème} siècle, toutes les langues autochtones du Caucase (sauf le géorgien et l'arménien) ne possédaient presque pas de système d'écriture. Or, il a fallu que s'affirme le tchéchène, au vu des événements historiques, en tant que langue littéraire, ce qu'elle devint en 1925. Les langues caucasiennes sont passées par trois graphies successives:

- l'arabe d'abord, qui se révéla insuffisant pour transcrire les nombreux sons spécifiques de ces langues,
- l'écriture latine ensuite, qui signifiait aussi la tentative d'une désislamisation des Tchétchènes par les bolcheviques. Néanmoins, cette dernière apparut, disent les auteurs, comme “ un obstacle dans la voie du rapprochement des peuples du Caucase avec la langue et la culture russe” ;
- l'alphabet cyrillique est alors adopté et adapté en 1938, utilisant des signes diacritiques pour noter les sons spécifiques du tchéchène. Les auteurs notent cependant que “ cette entrée dans l'écrit cachait une politique de russification”. En effet, cela permettait de rendre encore plus facile l'intégration des emprunts au lexique russe. La politique éducative a beaucoup laissé de côté le tchéchène, ce qui fait qu'il reste encore principalement une langue orale. En 1992, après la proclamation de l'indépendance de la Tchétchénie, l'alphabet latin a commencé à être de nouveau utilisé. Mais l'alphabet cyrillique est bien plus présent, et les locuteurs mélangent souvent russe et tchéchène.

3.4.2. La langue tchéchène dans le monde:

Le nombre de locuteurs de la langue tchéchène, entre ceux vivant en Tchétchénie et la diaspora vivant en Russie, en Azerbaïdjan, et dans d'autres pays européens, est estimé à environ 1 million. Nous avons vu que la plupart des locuteurs sont bilingues. Etant donné l'imprégnation et le poids linguistique que peut avoir le russe par rapport au tchéchène, il apparaît souvent difficile de distinguer les deux langues dans le discours des locuteurs: les emprunts au russe (mais aussi au turc, à l'arabe...avec lesquels le tchéchène a été en contact) sont nombreux et l'alternance peut être fréquente. En France, cette langue est très peu connue et les études quant à sa place actuelle en tant que langue de l'immigration sont encore rares.

3.5. Le créole capverdien:

3.5.1. Situation linguistique au Cap-Vert:

La langue officielle du Cap-Vert est le portugais, mais le créole capverdien est la langue maternelle de 95% de la population vivant dans l'archipel. Cette langue est issue de la rencontre de plusieurs langues: le portugais, et les principales langues africaines (mandingue, wolof, temné). Selon QUINT⁵⁹, environ 95% des mots capverdiens sont d'origine portugaise mais la morphologie de la langue et

⁵⁹ QUINT N., *Parlons Capverdien*, Editions L'Harmattan, coll. Langue et culture, 2003

la structure du système verbal empruntent beaucoup aux langues africaines.

L'unique langue d'enseignement au Cap-Vert est le portugais, ce qui pose beaucoup de problèmes scolaires puisque ce n'est pas la langue avec laquelle les enfants ont grandi. Les deux langues étrangères obligatoires sont le français et l'anglais. L'enseignement est obligatoire à partir de 6 ans, souvent dispensé seulement le matin.

Au Cap-Vert, on rencontre un bilinguisme actif portugais-créole dans les villes, mais à la campagne, il sera plutôt passif, les gens comprenant le portugais mais ayant du mal à l'employer. Quoiqu'il en soit nous dit QUINT, la connaissance du créole capverdien permet des contacts plus directs et plus faciles avec la population. Chaque île habitée parle sa propre variété de créole, et ce dernier peut varier selon s'il s'agit d'un milieu urbain ou rural. Néanmoins, la plupart de ces variétés sont intercompréhensibles.

3.5.2. Les émigrés capverdiens et leur(s) langue(s):

Il faut souligner que les Capverdiens nouvellement arrivés en France ne sont pas obligatoirement de nationalité capverdienne; les élèves peuvent arriver du pays où leurs parents vivaient précédemment (Sénégal, Portugal...) et ont pu être en contact avec d'autres langues que le portugais et le capverdien auparavant.

Une grande partie des Capverdiens fixés à l'étranger continue à utiliser le créole en famille, tout en pratiquant celle de leur pays d'adoption au travail ou à l'école. Selon QUINT, " En excluant les Capverdiens assimilés linguistiquement, on peut dire qu'environ un million de personnes dans le monde ont pour langue maternelle le capverdien moderne ou créole du Cap-Vert". Le phénomène d'assimilation apparaît évident selon le temps depuis lequel la migration a eu lieu, étant donné le faible poids linguistique que peut avoir le créole capverdien, surtout s'il n'y a pas ou plus de contacts réguliers avec la famille résidant au Cap-Vert. Si la transmission de cette langue n'est pas encore précisément étudiée, nous pouvons supposer qu'elle dépend encore une fois de la résolution d'un dilemme entre conservation identitaire et intégration.

Selon BLANCHARD⁶⁰, les élèves capverdiens peuvent rencontrer dans leur apprentissage du français des difficultés qui proviennent de leur pratique orale du créole, et de leur connaissance de la langue portugaise acquise à l'école. Dans le cas du créole, l'écart avec le français est très important dans la structure des langues; dans le cas du portugais, les difficultés peuvent être dues à une grande proximité entraînant des confusions orthographiques ou sémantiques.

⁶⁰ BLANCHARD M., Les élèves capverdiens nouvellement arrivés en France, CASNAV de l'académie de Créteil, 2005

III. PERTUBATIONS LANGAGIERES RENCONTREES:

1. La difficulté de délimiter la pathologie du langage:

*" Langue perdue, langue oubliée, occultée, refoulée, ou plus exactement langue qu'on croit avoir oubliée,
langue d'emprunt, langue trouvée, langue trouée;
ou encore, langue pure, parfaite, langue fondamentale, langue des lointains.
Langue ce pays lisière/liseron, langue toison d'or sans Jason".
(R.ROBIN, Le deuil de l'origine, 2003)*

Au terme de cette analyse sur le bilinguisme des enfants de migrants, il apparaît important dans notre pratique orthophonique de pouvoir connaître, ou au moins d'essayer de savoir où se situe la pathologie du langage chez ces enfants. En effet, ce n'est pas tâche aisée de déterminer la nature réelle des difficultés tant les facteurs étiologiques paraissent nombreux et souvent entremêlés.

1.1. Intrication des facteurs susceptibles de contribuer aux difficultés langagières:

Le constat général est celui de la faible fréquence d'enfants étrangers acquérant les deux langues de façon évidente. En effet, rappelons avec BENSEKHAR-BENNABI⁶¹ que " le jeu de la transmission familiale ne parvient pas toujours à assurer le maintien de la (ou des) langue(s) d'origine(s) malgré la flexibilité des jeunes enfants face au bilinguisme et leur grande plasticité cérébrale". Il se trouve que certaines situations de bilinguisme sont rendues complexes par le parcours migratoire, la rencontre parfois violente avec la culture du pays d'accueil, le contexte socioculturel, les obstacles matériels, un moindre investissement du langage par la famille et des pratiques langagières différentes. On ne peut donc pas, dans ces cas-là, réduire la rencontre avec une deuxième langue à l'acquisition d'un nouveau système linguistique. De plus, cette rencontre implique également la confrontation de deux (voire plus) univers culturels.

De nombreux facteurs sont impliqués, et il convient alors de porter un regard averti et différent sur le développement linguistique et ses perturbations chez ces enfants. BENSEKHAR-BENNABI déclare d'ailleurs que "Les conséquences du bilinguisme soustractif sur la structuration langagière et cognitive doivent être replacées dans un contexte culturel et éducatif plus large pour ne pas risquer de porter sur les enfants de migrants un regard analogue à celui que l'on porte habituellement sur les enfants monolingues qui sont en échec au regard de la norme linguistique valorisée". Si la construction du langage chez l'enfant est un processus extrêmement complexe qui s'élabore en étroite interaction avec les modalités de fonctionnement cognitif, neurologique, psychique, il est d'autant plus complexe chez les enfants de migrants que des facteurs culturels et psychosociaux structurent les conditions familiales qui assurent la transmission des langues, et qu'il faut aussi considérer " l'acculturation initiale des familles (souvent issues des pays de décolonisation) et les aspirations projetées sur la migration qui participent à une bonne ou mauvaise estime de soi, laquelle va à son tour orienter la trajectoire scolaire des enfants". La position de l'enfant dans la fratrie peut aussi avoir une incidence sur le sort de la langue familiale.

⁶¹ BENSEKHAR-BENNABI, La bilinguisme des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale, *Enfances & Psy* 2010/2 (n° 47), pp 55-65

En plus de ne pas pouvoir être comparée aux situations des enfants monolingues, la situation langagière des enfants de migrants ne peut pas non plus être comparée à celle des enfants de couples mixtes ou de familles privilégiées qui ne sont pas soumises à des représentations négatives sur leur bilinguisme, qui peuvent avoir recours à des dispositifs éducatifs avantageux. Au contraire, la situation de ces enfants est soumise à une pression d'adaptation normative et à une nécessité d'intégration. Dans ce cas, “ le lien aux langues, dont l'une est donnée comme attribut identitaire tandis que l'autre est investie comme gage d'intégration et de réussite scolaire, comporte de nombreux paradoxes”. Dans la pathologie du langage, les différents retards ont parfois du mal à être comblés lorsque l'environnement familial n'a pas forcément les moyens et les informations nécessaires pour offrir à leurs enfants une éducation bilingue avérée.

1.2. Enjeux de l'évaluation du langage chez les bilingues:

1.2.1. Problèmes de l'évaluation classique:

Nous l'avons bien compris, il est incohérent de vouloir comparer les compétences langagières des enfants monolingues à celles des enfants bilingues à un moment donné, et ce pour plusieurs raisons:

- d'abord parce que la nature des premiers mots est différente selon les langues. Pour ABDELILAH-BAUER⁶², “ c'est une des raisons pour lesquelles il est imprudent de comparer les compétences langagières d'un enfant vivant dans un environnement de langues différentes, au risque de diagnostiquer des “retards” de langage là où il s'agit d'un développement logique selon les propriétés structurelles de chaque langue” ;
- ensuite, parce que les deux lexiques ne progressent pas de la même manière dans les deux langues: chaque langue a ses domaines de complexité et ses irrégularités acquis plus lentement, et d'autres éléments acquis plus rapidement.

Au final, tout test de langage monolingue appliqué à un enfant bilingue révélera un déficit de langage par rapport à un enfant monolingue, puisqu'en occultant la compétence de l'enfant dans l'autre langue, le test ne pourra pas vraiment refléter ses compétences langagières et communicatives réelles. On se heurte aujourd'hui au problème du manque d'outils adaptés pour mesurer les compétences langagières des jeunes bilingues puisque les tests utilisés actuellement ont été élaborés par des monolingues. Selon ABDELILAH-BAUER, il n'existe pas actuellement de “méthode adaptée à la particularité de la situation bilingue”. La seule possibilité que l'on a est d'évaluer les compétences dans chacune des langues séparément. Cela n'est possible que dans des structures spécialisées dans ce type de problèmes, pouvant mettre à disposition des traducteurs pour l'évaluation.

1.2.2. Evaluation dans chacune des langues, l'ELAL:

Des chercheurs et cliniciens⁶³ du Centre de Langage du service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital d'Avicenne se sont interrogés sur la transmission des langues, l'histoire de la famille et de sa migration dans le but de mieux appréhender leur influence sur la qualité de bilinguisme.

⁶² ABDELILAH-BAUER B., *Le défi des enfants bilingues: grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, 2008

⁶³ WALLON E. et al. , Evaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants, un nouvel instrument: l'ELAL d'Avicenne, *La psychiatrie de l'enfant*, 2008/2 n°51, pp 597-635

Pour mettre en relation le bilinguisme et les conditions qui l'entourent, ils ont été amenés à créer un outil d'évaluation et de recherche intéressant qu'ils ont appelé l'ELAL d'Avicenne ((Evaluation Langagière Pour Allophones et Primo-arrivants). Ce test permet d'évaluer non pas le niveau linguistique selon les principes psycholinguistiques classiques, mais la maîtrise en langue maternelle. A ce test sont habituellement ajoutés deux autres outils de recherche pour déterminer l'histoire langagière de l'enfant et évaluer le niveau en français. L'ELAL permet d'explorer les productions et la compréhension en langue maternelle chez des enfants allophones et primo-arrivants entre 5 et 7 ans. Il a été créé pour déterminer l'existence d'une compétence bilingue effective, autrement qu'en utilisant les indications fournies par le milieu auquel l'enfant appartient.

Les évaluations de ce centre se déroulent en trois étapes:

- Présentation du test ELAL avec un interprète: Cinq séries d'items testent la compréhension (maîtrise des termes de couleur, modalités de qualification d'états et de formes, procédures linguistiques de localisation spatiale, compréhension d'énoncés, maîtrise du lexique plus ou moins usuel); six séries d'items testent la production (dénomination des couleurs, procédés de dénombrement, localisation spatiale, production des connaissances sémantiques, production d'un récit). La compréhension et la production sont notées de façon équilibrée et les notes sont reportées dans une grille de cotation.

Lors de la passation, la seule langue parlée est celle que l'on souhaite tester, cela afin de créer des conditions optimales pour obtenir une production verbale chez le sujet qui ne soit pas dans une autre langue. L'interprète est donc le seul à parler avec l'enfant, le chercheur est présent mais silencieux; il peut montrer le matériel, aider ou orienter le traducteur.

- Présentation du questionnaire pour les parents: il permet de rechercher des liens entre le niveau linguistique de l'enfant dans sa langue maternelle et l'histoire langagière de la famille. Le questionnaire est semi-structuré, laissant la possibilité d'ouvrir certaines questions à la discussion. Les différentes questions portent sur le pays d'origine des différents protagonistes, la scolarité et la profession, les langues parlées, les caractéristiques du bilinguisme et la transmission de ces langues. L'histoire de la migration n'est abordée que s'il n'y a pas de fortes réticences de la part de la famille.

- Présentation de la NEEL (Nouvelles Epreuves pour l'Examen du Langage): de CHEVRIE-MULLER, 2001: cet instrument étalonné permet d'évaluer les capacités en français. Les chercheurs ont voulu mesurer un avantage éventuel en langue française chez des enfants bilingues actifs par rapport aux bilingues passifs ou aux monolingues. Selon SANSON⁶⁴, "l'objectif principal de cette configuration est d'essayer de rechercher, dans la construction de la langue maternelle de l'enfant, d'éventuelles altérations ou difficultés qui pourraient être mises en lien avec des difficultés constatées en français".

1.2.3. Efficacité et limites de l'ELAL d'Avicenne:

En analysant plusieurs corpus et entretiens réalisés, les chercheurs ont pu juger de la pertinence de l'ELAL d'Avicenne pour déterminer la qualité du bilinguisme chez les enfants. Ils se sont rendu compte par exemple que la partie "production de récit" est celle qui permet d'actualiser au mieux les ressources de production disponibles en langue maternelle alors que la partie "production composite" (le reste des items) surévalue parfois le niveau des enfants. Ils ont ainsi constaté que la production de récit s'est révélée

⁶⁴ SANSON C., Troubles du langage, particularités liées aux situations de bilinguisme, *Enfances et Psy* n°48, 2010/3, pp45-55

particulièrement difficile, voire impossible pour la plupart des enfants, notamment pour ceux qui ne s'inscrivent pas véritablement dans un développement bilingue effectif. Ils se sont aussi rendu compte que les contenus conceptuels primordiaux (dénombrement, couleurs...), considérés comme précoces dans l'éducation et l'enculturation des enfants de milieux divers ne sont pas toujours investis dans la transmission éducative précoce: leur transmission est valorisée dans l'école européenne est l'est moins dans certaines cultures des familles migrantes. Beaucoup d'items ont aussi mis en évidence le recours à des emprunts français, donc la possibilité pour ces enfants de bénéficier de leur maîtrise du français pour transférer des acquisitions dans l'autre langue. Les interprètes ont contribué aux évaluations en précisant les particularités linguistiques et sociolinguistiques des langues observées, mais aussi en donnant leur avis sur le niveau en langue maternelle de l'enfant (qualité, quantité, accent) en dehors du contexte de la passation, pour une évaluation plus fine.

Selon SANSON, ces évaluations du langage oral sont complexes et ne peuvent être considérées que d'un point de vue qualitatif puisqu'on ne peut pas avoir recours aux étalonnages des batteries existantes. Elles ne portent que sur l'oral, et non sur l'écrit. En effet, déclare-t-elle, " la transmission de la langue maternelle dans les familles issues de la migration est essentiellement orale, et certaines langues n'ont pas de système écrit correspondant". Mais d'un point de vue clinique, une évaluation qui prend en considération la double exposition linguistique est la plus apte à permettre de poser un diagnostic de trouble spécifique du langage. Au plan théorique, l'ELAL d'Avicenne permet d'analyser les parcours langagiers des enfants de migrants pour accéder aux facteurs psychologiques et culturels de profils bilingues diverses; le but étant d'identifier les paramètres facilitant l'apprentissage de la langue seconde et la construction d'un bilinguisme harmonieux. Les chercheurs ont donc construit cet outil dans l'espoir:

- d'améliorer l'évaluation des troubles du langage en prenant en compte la langue maternelle,
- de garantir une prise en charge thérapeutique efficace en ayant à la fois une appréciation complète des compétences linguistiques effectives, mais aussi une connaissance des facteurs familiaux et affectifs en jeu dans les troubles psychopathologiques et langagiers,
- de servir à la formation des thérapeutes et des enseignants qui travaillent avec des enfants bilingues, et à la sensibilisation des intervenants scolaires et éducatifs à l'utilité de la transmission de la langue maternelle, de la mobilisation aux plans symbolique et cognitif servant également à l'acquisition de la langue française.

Restent encore les obstacles matériels et concrets à surmonter: il faut en effet pouvoir disposer d'interprètes objectifs dans toutes les structures de prise en charge et dans toutes les langues...!

1.3. Orienter le diagnostic:

D'un point de vue théorique, et c'est un point particulièrement important, un trouble spécifique du langage oral ne peut être diagnostiqué que si les deux systèmes linguistiques sont altérés. A l'inverse, si le retard de parole et de langage ne concerne que le français, on se pose la question d'un trouble moins instrumental, mais plus en lien avec des difficultés liées à la situation de la migration. SANSON déclare que " La grande complexité dans ce type d'évaluation réside dans le fait que les variabilités structurelles des langues vont forcément avoir un impact sur la constitution du langage oral dans la langue du pays d'accueil et de ses éventuelles altérations". Il devient alors difficile de démarquer les troubles liés à la différence de

structure des langues et les troubles liés à un véritable trouble langagier, sans compter l'influence des facteurs psychologiques et affectifs dans le développement.

Le rôle de l'interprète est essentiel car il doit pouvoir expliquer la nature des erreurs relevées, si possible, en permettant à l'orthophoniste de dépister certaines altérations, qu'elles soient phonologiques, lexicales, morphosyntaxiques, sur les plans réceptif et/ou productif, dans une langue qui lui est souvent inconnue.

Il faut aussi avoir en tête que les enfants en contact avec plusieurs systèmes linguistiques construisent leurs compétences linguistiques instrumentales plus lentement que les enfants monolingues. Il ne faut donc pas poser de diagnostic de retard hâtif ou considérer le bilinguisme comme étant la cause de tout trouble. SANSON explique, en s'appuyant sur les études de BENSEKHAR-BENNABI et SERRE (2005), que " par exemple, lorsque l'on se trouve en présence d'un symptôme de type mutisme extrafamilial, il est très important de se dégager des apparences instrumentales, peut-être spectaculaires, mais qui ne rendent pas compte de la réalité familiale, culturelle et transculturelle de la situation". Elle souligne enfin l'importance des évaluations pluridisciplinaires et des échanges entre professionnels pour construire un projet de soins le plus adapté possible aux difficultés de l'enfant et aux demandes de la famille.

Dans les bilans réalisés, plusieurs difficultés peuvent donc être mises en évidence: certaines liées aux différences structurelles des langues, d'autres se situant réellement dans la pathologie du langage.

2. Perturbations liées aux différences structurelles des langues:

*" Je rêve d'un homme qui aurait désappris les langues de la terre
jusqu'à ce qu'il ne puisse plus comprendre,
dans aucun pays, ce qui s'y dit".
(E.CANETTI, Le voyage de Marrakech, 1968)*

Chacun a déjà expérimenté l'apprentissage d'une nouvelle langue: au début, on hésite, on inverse l'ordre des mots, on transforme un mot de notre langue maternelle en espérant qu'il corresponde dans l'autre, et très souvent, on a du mal à se défaire du célèbre accent *frenchy*. Les mêmes types de déformations peuvent apparaître dans le discours du bilingue, surtout si la deuxième langue est apprise plus tardivement, ce qui force l'enfant à puiser dans ce qu'il connaît déjà. Se pose alors la question de la difficulté plus ou moins grande d'apprendre une langue selon sa nature et sa "distance", pour reprendre un terme de MACKEY⁶⁵, par rapport à la première langue.

2.1. Différences entre les langues:

On s'intéresse ici non pas aux facteurs externes qui déterminent le statut des langues, mais aux différences essentiellement linguistiques, c'est-à-dire celles qui dépendent de facteurs internes. Selon MACKEY, "ce sont la nature et la portée de ces différences qui déterminent, non pas la direction du bilinguisme, mais le type et le degré de bilinguisme, les diverses sortes d'interférences chez l'individu et

⁶⁵ MACKEY, WF., *Bilinguisme et contact des langues*, 1976

l'interpénétration des langues chez les peuples". Etudier les différences linguistiques entre deux langues, c'est donc aussi comprendre en quoi l'apprentissage d'une seconde langue va être plus ou moins difficile et pourquoi interférences et emprunts peuvent faire surface.

2.1.1. Différences sémantiques:

Chaque langue se doit de désigner, pour décrire l'environnement:

- des objets (parties du corps, nourriture, vêtement, habitation...),
- des propriétés des objets (nombre, couleur, son, forme, odeur, goût...),
- des actions (manger, dormir, marcher...),
- des relations (dans, sur, à, par, pour...)
- des opérations (identification du moi et d'autrui, questions, réponses...).

Dans un objectif de communication, tous les codes doivent instaurer une certaine forme de compromis entre la précision, l'efficacité et la redondance. Ils doivent donc désigner un objet/une action de façon la plus précise possible pour que les locuteurs se comprennent, tout en utilisant des procédés comme l'analogie, les combinaisons, les agencements pour éviter le trop-plein d'éléments.

Seulement, déclare MACKEY, "chaque langue associe, de façon originale et souvent apparemment arbitraire, certaines significations (traits sémantiques) à l'une ou l'autre des ces désignations", ce qui signifie qu'un mot supposé désigner la même chose dans deux langues différentes peut recouvrir des concepts plus ou moins différents. Les catégories conceptuelles varient d'une langue à l'autre et peuvent aussi se chevaucher. La distance sémantique entre deux langues demeure très difficile à analyser: nous constatons toutefois avec MACKEY que les catégories conceptuelles telles qu'elles se manifestent dans le code d'une langue montrent l'importance plus ou moins grande accordée au phénomène représenté dans l'environnement de ses locuteurs. Par exemple, en Arctique, il existe vingt-deux mots pour distinguer les différents types de neige et de glace alors que nous n'avons en français que quelques mots: neige, poudreuse, verglas, glace.

2.1.2. Différences formelles:

Les traits formels d'une langue sont plus évidents et plus visibles que les traits sémantiques, ils sont plus facilement descriptibles. MACKEY résume ainsi les caractéristiques formelles universelles des langues:

- toutes les langues comprennent des éléments,
- ces éléments se composent d'unités et de structures,
- certaines sont plus inclusives que d'autres, ce qui donne un caractère essentiellement hiérarchisé à toutes les langues,
- les unités apparaissent à l'intérieur des structures dans un certain ordre,
- chaque unité a une certaine longueur,
- chaque classe d'unité comprend un ou plusieurs membres, ce qui constitue la profondeur de la classe,
- chaque unité est d'une certaine façon liée à d'autres unités, portant ainsi un ensemble de relations possibles.

Les différences formelles entre les langues se caractérisent par les moyens et les choix dont chacune d'elles dispose pour produire les messages porteurs de sens dont est capable son système sémantique. Ces choix s'opèrent à la fois sur un axe vertical (choix d'une unité dans une classe particulière) et sur un axe horizontal (combinaison de ces unités pour former une séquence linéaire que le locuteur transforme en énoncé). Les différences formelles entre deux codes linguistiques peuvent s'observer sur plusieurs plans:

- sur le plan grammatical: syntaxe, ordre des mots plus ou moins différent,
- sur le plan lexical: le mot, qui est l'unité la plus manifeste. On peut observer une ressemblance dans la suite, l'organisation ou la configuration des unités, dans la forme des mots plus ou moins différente: il s'agit donc à la fois de l'aspect des mots et de la façon dont ils se prononcent.
- sur le plan phonétique: "distance prosodique" (rythme et intonation), "distance allophonique" (les différents sons de la langue selon le point d'articulation, le degré de fermeture des organes phonateurs, le déroulement dans le temps d'action de ces organes, la direction de la colonne d'air etc...).

2.1.3. Limites des mesures entre codes:

Il faut être conscient que deux langues peuvent avoir un certain nombre de différences sur un plan mais pas forcément sur un autre. Par exemple, il peut y avoir des ressemblances dans le vocabulaire mais pas dans la grammaire et vice-versa, il peut y avoir des ressemblances entre certains traits de prononciation mais pas dans d'autres. Dans des textes ou productions sémantiquement équivalents, il s'agit donc d'analyser et de classer les différences selon le plan linguistique auquel elles appartiennent. La difficulté réside dans le fait qu'on ne pourra jamais être sûr que deux productions sont tout à fait sémantiquement équivalentes, puisque les limites des catégories conceptuelles de chaque langue restent assez floues et peuvent évoluer dans le temps.

2.2. Interférences et emprunts dans le discours bilingue:

Dans l'étude du contact entre les langues, il est parfois délicat de distinguer l'interférence de l'intégration ou emprunt. Rappelons le, le premier phénomène relève du discours alors que le second relève de la langue. En effet, remarque MACKEY, " lorsque nous entendons dans un énoncé un élément d'une autre langue, nous ne pouvons pas savoir de manière immédiate si cet élément a été intégré dans le code du locuteur ou si ce dernier l'emprunte à un autre code. Nous ne savons pas si la présence de cet élément étranger est le résultat d'une intégration dans le code ou une interférence dans le message". Un autre problème pour distinguer les deux phénomènes vient du fait que les codes ne sont pas fixes avec une norme absolue, au contraire ils sont changeants et les normes sont relatives, des variations étant autorisées par l'usage. De nouveaux éléments entrent continuellement dans une langue, tout comme d'autres sont abandonnés.

Ces processus ne sont pas soudains et dépendent de nombreux facteurs:

- des facteurs stables, internes, qui dépendent des caractéristiques du système, par exemple, le nombre d'éléments, de ce système: moins il y a d'éléments, plus celui-ci est stable. Ainsi, la probabilité d'intégration d'un élément étranger dans le code est faible dans la classe des phonèmes (car elle contient peu d'éléments), mais sa probabilité d'interférence dans le message

est plus grande (l'accent étranger en est un exemple). Par contre, l'intégration dans le lexique est beaucoup plus probable.

- des facteurs extérieurs, instables, comme les changements sociaux et le contact des langues et des dialectes, qui sont susceptibles de modifier le degré de stabilité inhérent à une unité de la langue.

On peut néanmoins déterminer un certain degré d'intégration dans une langue donnée en observant la fréquence de l'emploi d'un mot étranger chez les locuteurs à une langue (c'est l'analyse quantitative), mais aussi en tentant de différencier le code d'un bilingue de trois façons (c'est l'analyse qualitative):

- en lui demandant quels éléments appartiennent à chaque code (ce que MACKEY appelle la "disponibilité"),

- en lui demandant de séparer les divers éléments selon le code auquel ils appartiennent (c'est "l'acceptabilité"),

- en lui demandant de faire passer des éléments d'un code à l'autre (c'est la "traduisibilité").

L'alternance des codes dans le discours bilingue révèle souvent une influence conceptuelle d'une langue à l'autre. MACKEY parle de "pression sélective venant des deux langues" de sorte que la dominance varie selon le domaine dont le sujet veut parler.

2.3. Implications pour notre clinique:

Les différences structurelles entre les langues sont un élément primordial dans notre analyse de l'état du langage d'un enfant en contact avec deux langues. Il faut toujours avoir en tête, comme le déclare SANSON⁶⁶, que "certaines altérations linguistiques ne sont pas nécessairement pathologiques, mais font partie de l'apprentissage progressif du code linguistique de la (des) langue(s) maternelle(s)". On pourra donc observer des interférences phonologiques, lexicales, syntaxiques, lors de l'apprentissage d'une seconde langue, qui seront pour l'enfant des moyens de pallier le manque de ressources linguistiques momentané dans cette langue.

La question des enfants de migrants est d'autant plus intéressante qu'elle touche deux langues qui n'auront pas du tout le même statut. Les interférences seront toujours vues d'une manière péjorative. Bien sûr, il ne faut pas passer à côté d'un véritable trouble langagier si les interférences persistent et si des troubles sont présents dans les deux langues. Un autre point intéressant dans notre clinique est le fait que les langues de la migration ne sont pas toujours accompagnées d'un système écrit (c'est le cas du créole) ou bien ce dernier n'est pas forcément abordé dans le pays d'origine (l'arabe littéral par exemple), ce qui est un autre critère d'instabilité de la langue. Elle sera d'autant plus influencée par celle du pays d'accueil qu'elle est instable, et il faut bien comprendre que les emprunts à la langue française et le phénomène d'alternance des codes doivent être mis en parallèle aux influences réciproques que peuvent avoir les deux langues en contact chez le sujet bilingue, surtout si les deux mondes représentés par les deux langues divergent sur de nombreux points: il n'y aura alors qu'une des deux langues qui pourra exprimer la réalité d'une culture.

⁶⁶ SANSON C., Troubles du langage, particularités liées aux situations de bilinguisme, *Enfances et Psy* n°48, 2010/3, pp45-55

3. Pathologie du langage chez les enfants de migrants:

" Tout lieu qui te permet de former des phrases est intact.

Les lieux brisés bégaiant".

(E. CANETTI, *Le coeur secret de l'horloge*, 1987)

3.1. Les troubles du langage:

Notre objectif ici n'est pas de décrire dans les détails les pathologies langagières mais de montrer qu'elles sont les mêmes que chez les enfants monolingues, à la différence qu'on ne pourra pas poser un diagnostic chez un enfant bilingue sans savoir où il en est dans les deux langues. Rappelons qu'un trouble spécifique du langage touche les deux langues (sinon on pourra éventuellement parler d'un retard dans l'apprentissage de la langue du pays d'accueil): c'est la faculté de langage qui est touchée, non la langue elle-même. En revanche, les altérations ne porteront pas forcément sur les mêmes modalités dans chacune des langues, selon leurs domaines de complexité propres, ce qui montre bien que, malgré tout, c'est la langue qui est atteinte.

3.1.1. Retards et troubles du langage oral:

Le **retard de parole**: il concerne la difficulté pour l'enfant à discriminer et à reproduire les sons constitutifs de la langue en enchaînement. La capacité du sujet à enchaîner les sons de la langue et à produire des mots plus ou moins longs et complexes est altérée; les phonèmes intégrés dans la chaîne parlée s'influencent et l'enfant va réaliser des simplifications ou "facilitations phonologiques".

Le **retard de langage** concerne, lui, la construction lexicale et la structuration morphosyntaxique. Le vocabulaire et la construction des phrases se situent à un niveau inférieur à celui attendu dans le développement normal du langage chez l'enfant. Il faut toutefois rester prudent car si "l'explosion lexicale" se situe autour des deux ans chez l'enfant unilingue, nous avons vu qu'elle ne survient qu'un peu plus tard chez les enfants bilingues et que le vocabulaire peut se développer à des rythmes différents dans chaque langue. Le diagnostic de retard de langage doit donc être posé après observation des capacités dans les deux langues, et en accordant un délai par rapport aux monolingues.

La **dysphasie**: ce diagnostic peut être posé si le retard de langage est massif et persiste malgré un suivi orthophonique et si le trouble n'est pas lié à un déficit sensoriel, une malformation des organes phonatoires, un déficit intellectuel, une lésion cérébrale acquise au cours de l'enfance, un trouble envahissant du développement ou une carence affective ou éducative selon le DSM IV (Manuel Diagnostique et Statistique des troubles Mentaux). Une évaluation pluridisciplinaire peut être nécessaire et décidée par l'orthophoniste, et le diagnostic est toujours délicat à poser. En effet, comme le décrit très bien SANSON, un débat existe sur ce que l'on pourrait nommer la "dysphasie psychotique" (J.P.QUERE, 1984; B.WELNIARZ, 2001): selon ces deux auteurs, certains troubles sévères du langage oral seraient une conséquence de l'organisation psychotique de la personnalité. Il convient de noter que cette manière de penser n'est pas partagée par l'ensemble de ceux qui étudient ce trouble. Donc, SANSON déclare que chez de nombreux enfants rencontrés au cours de l'évaluation ou des soins orthophoniques, " il est parfois difficile de distinguer ce qui relève d'une conséquence d'un trouble structurel du langage oral, de ce qui est à proprement parler le symptôme d'une psychopathologie avérée". La question se pose particulièrement

dans le contexte migratoire, puisque les difficultés psychologiques y sont exacerbées. Quoi qu'il en soit, ces troubles spécifiques du langage oral ont des implications massives sur la vie de l'enfant et de sa famille, les prises en charge sont souvent intensives, de longue durée, et le dispositif de soins devra être pensé de manière pluri-professionnelle. Cette vision de la dysphasie s'oppose à la notion de définition par exclusion, majoritairement admise par la communauté scientifique.

3.1.2. Les troubles spécifiques du langage écrit:

L'enfant peut rencontrer des difficultés lors de la confrontation aux grands apprentissages fondamentaux, dont la lecture et l'écriture. L'acquisition du code écrit se fait autour de deux processus (MARSHALL et NEWCOMBE, 1973): un stade de passage d'analyse auditive des mots, de découpage en unités syllabiques puis en unités phonémiques correspondant aux graphèmes vus par l'enfant, suivi d'un processus de reconstruction, ou de conversion phonèmes-graphèmes. Il s'agit de la voie d'assemblage qui permet de déchiffrer tous les supports écrits y compris les logatomes; cette approche est coûteuse en temps et en énergie cognitive. Le deuxième processus est l'identification globale du mot (c'est la voie d'adressage), qui passe par l'automatisation de la lecture du mot. Les mots déchiffrés fréquemment finissent par rentrer dans notre mémoire lexicale visuelle, ce qui permet de les lire rapidement ensuite. Cette voie ne permet néanmoins pas de décoder des mots inconnus, irréguliers ou des logatomes. Les deux voies se complètent donc et coexistent autant chez l'apprenti que chez l'adulte lecteur.

Lorsque ces processus sont altérés de façon spécifique, chez un enfant normalement scolarisé sans déficit intellectuel ou sensoriel, on se trouve dans le cadre des dyslexies-dysorthographies:

La **dyslexie phonologique** concerne les difficultés d'acquisition des règles de conversion grapho-phonétique (ou voie d'assemblage). Les enfants peuvent faire illusion en développant des stratégies compensatoires, comme la lecture par coeur de mots reconnus visuellement.

La **dyslexie de surface** ou **visuo-attentionnelle** concerne l'atteinte du stockage des mots en lexicale orthographique interne (ou voie d'adressage). La lecture est lente, laborieuse, avec une difficulté d'accéder au sens des textes.

En réalité, la plupart des enfants présentent des dyslexies-dysorthographies mixtes dans lesquelles les deux procédures de lecture et d'orthographe sont atteintes, pas forcément de façon équivalente, ce qui permet à l'orthophoniste d'orienter son travail en s'appuyant sur la voie la mieux préservée ou en essayant de compenser la voie la plus atteinte.

Il convient de noter que pour un certain nombre d'auteurs, l'origine des troubles du langage se situe sur un tout autre versant. En effet, selon eux, le langage s'inscrit dans le processus d'émergence d'un sujet autonome. L'enfant, par les interactions précoces qu'il a avec son environnement, et tout particulièrement avec sa mère, accède au sens, à la signification, s'il est assez écouté et considéré pour pouvoir entrer dans une véritable dynamique de communication. L'élaboration progressive du langage oral lui permet d'accéder au « je », et donc de devenir sujet à part entière. L'enfant doit pouvoir se distancer de sa mère pour accéder à la relation sociale, le « tiers » étant d'abord représenté par le père, sans quoi il ne peut entrer dans la fonction symbolique et la représentation mentale. Or l'entrée dans l'écrit est une acceptation du code social, il faut pouvoir respecter ses règles, se plier à ses contraintes, et supporter

l'autonomisation supplémentaire que ce nouvel apprentissage implique. Dans ce contexte, les troubles du langage ne sont plus un dysfonctionnement instrumental mais un symptôme porteur d'un message, signifiant un certain malaise, refoulé dans l'inconscient. Le symptôme est alors une tentative de résolution de problèmes qui n'ont pas pu être réglés de manière positive dans la construction du sujet.

3.2. Spécificités et similitudes des troubles du langage chez les enfants bilingues/ de migrants et chez les enfants monolingues:

Nous avons montré qu'il est difficile de diagnostiquer un trouble du langage pur chez un enfant de migrants, étant donné la complexité des situations migratoires et l'implication de facteurs psychosociaux affectifs et sociaux intriqués dans le développement du langage. Une étude menée par KHOL et al.⁶⁷ au Centre Référent Langage de l'hôpital Necker à Paris vient confirmer que si le multilinguisme n'est pas un facteur prédisposant à un trouble spécifique du langage, il est néanmoins associé à une situation de vulnérabilité prédisposant à des troubles du développement comportant une atteinte du langage.

Les chercheurs sont partis du constat qu'une proportion importante des enfants adressés dans leur centre d'évaluation des troubles précoces des apprentissages était issue d'un environnement bilingue (35% des enfants). Ils ont alors effectué une étude rétrospective sur la population évaluée sur une période de deux ans, afin de mettre en évidence d'éventuelles différences cliniques entre le groupe des enfants issus de milieux bilingues ou monolingues. Parmi le groupe d'enfants multilingues, ils ont montré que "le trouble du langage paraît le plus souvent associé à la présence d'un trouble envahissant du développement [(TED)], alors que la proportion de troubles spécifiques du langage n'est pas plus élevée que dans le groupe des enfants monolingues". Ils notent aussi que les aînés des familles bilingues sont plus souvent touchés car ils sont plus exposés aux facteurs environnementaux que le reste de leur fratrie, qui peut, elle, bénéficier de meilleures conditions d'adaptation, leurs parents s'étant mieux intégrés dans le pays d'accueil et ayant sans doute bénéficié de l'expérience acquise avec leur premier enfant. A niveau socio-économique égal par rapport aux monolingues, l'atteinte langagière des enfants bilingues s'inscrit dans un cadre nosographique plus large. Les chercheurs font l'hypothèse que "les difficultés psychologiques éventuelles des familles migrantes, les conséquences du déracinement, du changement éventuel de profession, de statut social, le défaut d'étayage social et familial, fragilisent les familles au moment où elles accueillent la naissance d'un enfant, en particulier le premier". Ils poursuivent en disant: "comme le souligne TOPPELBERG (1999), les stratégies d'apprentissage des enfants présentant des TED sont beaucoup plus contraignantes que chez les sujets sains, et nous pouvons imaginer combien l'existence d'un bilinguisme peut venir compliquer la tâche chez les sujets déjà fragilisés".

Les auteurs précisent néanmoins que l'étude est limitée par la petite taille de l'échantillon des patients étudiés et que les résultats ne sont qu'indicatifs. Il serait intéressant de les confirmer par l'étude d'une population plus large.

⁶⁷ KOHL M. et al. , Bilinguisme et troubles du langage chez l'enfant: Etude rétrospective, La psychiatrie de l'enfant, 2008/2 vol.51, pp 577-595

Partie III

UNE APPROCHE

INTERCULTURELLE DES TROUBLES

DE LA COMMUNICATION ET DU

LANGAGE

I. DIVERSITE ET DYNAMIQUE DES CULTURES :

1. De la notion de culture :

*« La culture, c'est la mémoire du peuple,
la conscience collective de la continuité historique,
le mode de penser et de vivre ».*
(Milan Kundera, extrait du journal le Monde, Janvier 1979)

1.1. Une notion difficile à définir :

Le mot « culture » a toujours eu un caractère indéfinissable du fait de l'impossibilité de lui donner une définition correcte et acceptable pour tous. Comme le remarque DOLLOT⁶⁸, le vocable « ne paraît pas devoir se suffire à lui-même » puisqu'on l'observe bien souvent dans des emplois divers (qu'il soit précédé d'un article défini ou indéfini, qu'il soit au singulier ou au pluriel) qui en changent sa signification, accompagné d'un qualificatif (aussi peut-on parler de culture générale, partielle ou particulière, classique ou scientifique, livresque ou autodidacte, ancienne ou nouvelle), ou encore dans des dérivés comme :

- **acculturation**, qui est un « contact-conflit entre deux cultures différentes ou inégales » selon l'auteur,
- **inculturation**, qui est définie comme l'ensemble des « rapports bénéfiques entre pays de niveau aussi inégal »,
- **culturalisme**, signifiant « l'influence du milieu social opposé au milieu idéologique »
- mais aussi culturisme, qui est la pratique et les exercices physiques visant à développer la musculature !

Selon la discipline dans laquelle il est utilisé, le terme « culture » peut prendre des sens très différents. Il s'agit donc d'une notion abstraite par elle-même, complexe et multiple.

1.1.1. Nature/culture :

Pendant des siècles, le mot « culture » désignait seulement la culture des sols, des plantes, des arbres et des végétaux en général, et par assimilation à l'élevage des animaux (apiculture, cuniculture...). Il est progressivement passé à l'ordre supérieur du domaine de l'esprit par opposition à un ordre qui serait inférieur, celui de la nature. Mais DOLLOT remarque que la culture ne s'est jamais totalement détachée de son sens premier, et ceci s'observe de deux façons : d'abord parce que l'extension de la culture de son sens rustique au sens figuré désigne autant l'action que l'homme mène sur lui-même (se cultiver) que celle qu'il poursuit à l'extérieur, sur son environnement ; il s'agit dans les deux cas de « fertiliser et de développer les richesses d'un « terrain », qui autrement demeurent latentes et improductives ». Ensuite parce que la permanence de ce dualisme entre ce qui est de l'ordre de la nature et ce qui est de l'ordre de la culture, ou encore entre l'inné et l'acquis, ne peut être poussée trop loin tant son interprétation a changé au cours des temps. La thèse ancienne, que DOLLOT situe jusqu'au premier quart du XXème siècle, fondait son analyse sur l'unité de l'humanité (la culture) et la diversité du monde inanimé et animé (la nature). Actuellement, les

⁶⁸ DOLLOT L., *Culture individuelle et culture de masse*, 1974

progrès de l'anthropologie et de la sociologie ont montré la diversité humaine, donc la diversité des cultures, à son tour opposée au fond commun de la nature.

1.1.2. Culture personnelle et culture partagée :

Selon l'auteur, c'est surtout autour des notions de culture personnelle et de culture partagée que l'on peut répondre davantage à une tentative de définition de la culture. Alors que *les* cultures désignent des « modes de vie d'un groupe spécifique », ce qui constitue ce que l'on peut appeler « la culture au premier degré », la culture personnelle se situe, elle, à un « second degré » selon DOLLOT, et consiste en une « prise de conscience de la valeur des cultures et de l'enrichissement pour l'esprit pouvant en résulter ». Ces cultures existent sur le plan historique : il y a eu une culture antique, latine, médiévale, de la Renaissance (dite classique), et il existe une culture moderne actuellement, sur laquelle personne n'est vraiment d'accord, puisqu'avec l'essor des médias et le phénomène de mondialisation, la « culture de masse » soulève les débats quant à sa nature. La gamme des cultures s'étend aussi sur le plan géographique, que le cadre en soit une nation (la culture italienne par exemple), une région (la culture catalane), ou une communauté.

Il faut enfin se méfier des termes qui n'ont que des sens approchants et qui ne représentent qu'un aspect partiel et incomplet de la culture, bien qu'ils soient parfois utilisés à mauvais escient : le *savoir* (qui est un acquis de connaissances), les *connaissances* (proches du savoir mais rendant un sens plus abstrait), l'*érudition* (spécialisation du savoir ou des connaissances dans une discipline déterminée), l'*instruction* (procédé d'acquisition et bilan de connaissances, moyen de transmission élémentaire et nécessaire de la culture), l'*éducation* (qui vise à dispenser des connaissances et à donner à l'homme une formation physique, morale, intellectuelle, sociale, civique, éventuellement religieuse), et la *formation* (qui vise à apporter à l'homme ce que l'instruction et l'éducation ne peuvent lui donner, c'est-à-dire une mise en ordre, un arrangement approprié et réfléchi de ses connaissances en vue d'en tirer par la répétition le parti le meilleur). Tous ces aspects sont, pour l'auteur, des « préalables » de la culture.

1.1.3. Le « climat de la culture » :

Les « préalables » à la culture sont des conditions nécessaires à la culture mais non suffisantes. Cela est dû au fait que l'Homme contemporain vit aujourd'hui dans un nouveau « climat » dont la culture ne peut faire abstraction : ce climat découle du passage, au cours de l'histoire, d'un conditionnement naturel de l'Homme, qui s'est progressivement atténué, à un conditionnement social qui tend, lui, à s'accroître. Ainsi, déclare DOLLOT, « Alors que les contraintes imposées par la nature étaient mesurables, souvent cycliques et prévisibles, et ne mettaient en jeu que ses seules forces physiques, celles qui lui viennent de la société sont d'ordre moral, psychologique, d'un caractère infiniment plus insidieux et de ce fait comportent des risques certains ». Ce climat actuel de la culture comporterait trois données essentielles :

- Liberté et disponibilité : la culture personnelle ne peut pas se développer dans une atmosphère d'oppression, si les Etats ou groupes de pression sont peu soucieux de la liberté de l'homme, cherchent par exemple à diriger ou contrôler la formation culturelle. « Liberté et culture impliquent choix et donc possibilité de refus » déclare l'auteur, et l'action politique devra favoriser, au profit du plus grand nombre, l'accès à la culture. De plus, l'essence même de la culture réside dans sa diversité et sa variété, elle ne peut se réduire à une uniformisation. La problématique de la

disponibilité concerne le manque de temps que l'homme peut avoir dans nos sociétés actuelles pour se consacrer par exemple, à la lecture et l'écriture, s'il passe la plupart de son temps à travailler. Culture et loisirs deviennent alors des notions inséparables.

- Hérédité sociale : sur le plan culturel, l'hérédité est double : l'hérédité biologique procure au sujet un degré variable de ses facultés de développement ; selon DOLLOT, il s'agit des facultés naturelles comme l'intelligence, la santé, la résistance physique, le jugement, la volonté, la mémoire, le caractère, le sens critique, l'imagination, la sensibilité, le sens créatif et artistique... Le deuxième type d'hérédité joue un rôle essentiel dans l'épanouissement de la culture : l'hérédité sociale, qui est l'environnement du milieu dû à la naissance. Nous retrouvons alors *les* cultures au sens de modes de vie, allant à la rencontre de *la* Culture. La culture prise dans cette acception n'est pas une somme de connaissances mais une façon de vivre et de se comporter ; la transmission de la culture devient alors un enjeu capital. Les facteurs sociaux transmis sont notamment la langue, les valeurs de la famille qui « apportent les éléments premiers permettant à l'enfant la mise en jeu et l'exercice raisonné de ses facultés », la religion éventuellement ou au moins une certaine morale ou éthique.
- L'environnement : l'environnement culturel est aussi constitué d'un environnement physique. En effet, déclare DOLLOT, « Langue, habitudes, coutumes et traditions représentent ainsi un faisceau d'actions et de réactions, qui s'insère dans le cadre naturel du paysage, du climat, des saisons ». Les modes de vie et les mentalités, et donc la culture, sont aussi influencés par des facteurs climatiques (comme la luminosité, la température...). En plus de l'environnement physique, les conditions politiques et économiques comme les institutions politiques, le fonctionnement des structures administratives, la juxtaposition de différentes cultures, les diverses formes d'impérialisme, sont aussi susceptibles d'influer sur la culture locale.

1.2. Culture, identité culturelle, et interculturel :

Selon GUILLAUMIN⁶⁹, le terme « **culture** » peut, finalement, recouvrir trois grands champs de signification :

- Utilisé avec un C majuscule, la *Culture* prend son sens le plus courant, c'est-à-dire que l'on évoque le monde de la création, la pratique des Arts et leur contemplation, l'univers esthétique, bref l'expression (considérée comme la plus haute expression) « des savoirs, des rêves, des aspirations de l'humanité en général comme de cette société en particulier, ainsi que les techniques qui permettent de mettre en œuvre [...] ces savoirs et ces rêves ». Dans cette acception, il s'agit d'un sens restreint du terme « culture » bien qu'il soit le plus répandu.
- Avec un c minuscule, la *culture* définie par les anthropologues implique « langue et façon de vivre, organisation de la parenté et techniques, comme outillages, nourriture et vêtement, manière de penser et de sentir, interdits et obligations, pratiques sexuelles, politesse et distractions, et formes prises par la maladie mentale ou la marginalité... ». Ce sens, plus large, englobe donc aussi le

⁶⁹ GUILLAUMIN C. , Quelques considérations sur le terme « culture », in FOURIER M., VERMES G., *Ethnicisation des rapports sociaux: racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*, 1994, pp 159-166

premier et le dépasse largement.

- Un dernier usage du terme, que l'on peut dire « moyen » en quelque sorte, est propre aux sciences humaines au sens large. Il s'agit de « l'ensemble des traits qui spécifie un peuple, un groupe, une société, qui en donne la tonalité, permet d'en discerner les caractères marquants et ce qui en fait un groupe « particulier », reconnaissable à des pratiques, des sentiments et un univers matériel d'objets à la fois utilitaires et esthétiques que l'on nomme ici culture. Et plus précisément encore une certaine façon d'assembler entre eux ces divers éléments ».

Quoi qu'il en soit et dans ces trois acceptions, le terme désigne un « procédé de transformation, d'auto-transformation, qui fait de la matérialité du « monde », une réalité modifiée et domestiquée ». Nous pouvons alors nous demander ce que cela implique dans la conception de ce que peut être la culture dans notre clinique. S'il faut avant tout se dégager de l'amalgame erroné entre *culture* et *race*, souvent fait pour désigner en fait la spécificité ou la différence des êtres humains, c'est pour mieux saisir l'idée de dynamique dans la culture, qui ne saurait être figée dans des préjugés sur tel ou tel groupe humain.

Selon CUCHE (2002), cité par GOGUIKIAN RATCLIFF⁷⁰, le terme de « culture » désigne « un ensemble de significations symboliques largement partagées dans un groupe social, transmises par apprentissage d'une génération à l'autre, donc relativement stables dans le temps et plus ou moins extérieures à l'individu ». L'idée de dynamique est pour elle, rendue par un autre terme : celui d'identité culturelle. L'**identité culturelle** se réfère au « sentiment d'identité partagé par un groupe d'individus, soutenu par leur héritage culturel commun, des ancêtres communs, une langue, une nation, une histoire, une religion et une ethnie commune ». Si on la considère sur le plan individuel, l'identité culturelle est une représentation qui procure un sentiment d'enracinement et d'appartenance collective (CAMILLERI et VINSONNEAU, 1996 ; OGAY, 2001 ; cités par le même auteur). Selon GOGUIKIAN RATCLIFF, les cliniciens travaillent sur le plan de l'identité culturelle individuelle : il s'agit de la « culture intériorisée », qu'elle définit comme étant « une construction psychique se situant à l'articulation de l'individuel et du social, redéfinie en permanence dans un va-et-vient constant entre l'individu et le monde extérieur ». L'identité culturelle inclut les différents groupes d'appartenance du sujet (origine ethnique, religion etc...) : il devient alors indispensable d'explorer les langues parlées (et leurs contextes d'utilisation), mais aussi le degré d'acculturation au pays hôte ainsi que le degré d'investissement de sa ou ses cultures d'origine. L'auteur précise d'ailleurs que « l'acculturation à la société hôte ne va pas forcément de pair avec un désinvestissement de la culture d'origine ; on observe plutôt une prévalence importante de multiculturalité qui peut prendre des formes dynamiques ».

Le terme **interculturel** quant à lui, inclut les notions d'interaction, d'échange, de réciprocité, d'interdépendance, de solidarité, de métissage, selon VON ALLMEN (1993), cité par GOGUIKIAN RATCLIFF encore, qui poursuit : « Il inclut également les notions de reconnaissance des valeurs, des modes de vie, des représentations symboliques auxquelles se réfèrent les êtres humains dans leur appréhension du monde et dans leurs relations avec autrui ».

⁷⁰ GOGUIKIAN RATCLIFF B., STRASSER O., *Clinique de l'exil, chroniques d'une pratique engagée*, 2009

2. La diversité culturelle :

*« Si ma famille vient d'en bas, ici je ne suis pas chez moi
Mais les jeunes des ghettos cherchent leurs racines sous le béton
Ils regardent derrière eux mais ils ne les voient pas
Ils recherchent leurs repères mais ils ne voient plus leurs traditions
Sache d'où tu viens pour savoir où tu vas
Et savoir regarder derrière pour se remettre en question »
(Dub Incorporation, See di youth, 2003)*

2.1. Le développement de l'enfant dans sa société :

MORO⁷¹ explique comment DEVEREUX, en 1968, a montré que « la manière dont on pense la nature de l'enfant, ses besoins, ses attentes, ses maladies, les modalités de soins, les modes d'apprentissage...sont largement déterminés par la société à laquelle on appartient ». L'impact culturel et ses répercussions cliniques doivent être d'abord expliqués par la dichotomie suivante : il faut distinguer ce qui relève du comportement *infantile* (maturation d'un organisme biologique et psychique encore inachevé) et ce qui relève du *puéril* (comportement social et individuel appris), afin de saisir la complexité des niveaux en jeu dans le développement de l'enfant. Dans ses études, DEVEREUX montrait par exemple que les comportements liés aux stades oral, anal, phallique et oedipien étaient rattachés au registre infantile, alors que la période de latence, moment où la curiosité de l'enfant est investie dans les apprentissages scolaires, n'existait pas chez certains peuples (les Sedang du Sud-Vietnam ou les Mohave des Etats-Unis par exemple). MORO conclut que « DEVEREUX démontre que l'image que la société a de l'enfant et l'expérience vécue qu'elle détermine influence la pensée psychologique générale des membres de la société, de même que les modalités de développement et de soins de l'enfant ».

Selon les travaux de BRIL et ZACK (1989), cités par MORO⁷² toujours, le développement de l'enfant dans son contexte peut être vu comme la résultante de trois sous-systèmes qui interagissent entre eux : l'environnement physique et social, les méthodes de puériculture et les représentations de développement qu'ont les adultes maternants. Les pratiques de maternage ont alors été observées ; par exemple, la façon de porter le bébé pourra entraîner une structuration de l'espace différente pour l'enfant. Alors qu'en France, les interactions mère-enfant sont plutôt distales (voix, regard), elles sont plutôt proximales (toucher, échanges kinesthésiques) chez la mère soninké (Afrique de l'Ouest) ce qui procure au bébé une imprégnation rythmique précoce. L'importance des stimulations kinesthésiques pour la structuration psychique est maintenant reconnue.

DASEN⁷³, dans sa « psychologie interculturelle comparative » met en place un cadre théorique qui place l'enfant en développement au centre du milieu dans lequel il grandit : il appelle ce microsystème « niche développementale », sur la base des travaux de SUPER et HARKNESS (1997), qui comporte trois volets :

- les contextes physiques (climat, nutrition, objets, images, livres, grandeur et organisation de l'espace de vie...) et sociaux (structure familiale, grandeur du groupe de pairs, mères multiples, enfants gardiens, langues parlées, présence de générations multiples...),

⁷¹ MORO M-R., *Grandir en situation transculturelle*, 2010

⁷² MORO M-R., *Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent*, 2004

⁷³ DASEN P., L'approche interculturelle du développement, in LAUTREY J., *Psychologie du développement et de l'éducation*, 2007, pp 197-225

- les pratiques éducatives (façon de porter les bébés, soins, postures, stimulations, routines de sommeil et d'alimentation, jeu, éducation formelle et informelle...), et
- les « ethnothéories parentales », influencées elles-mêmes par les représentations sociales et les systèmes de croyance (théories du développement, stades et périodes critiques attendues, différences entre genres, processus d'apprentissage et d'enseignement, définition de la maladie, de l'intelligence...).

Pour DASEN, ces trois composantes sont à concevoir comme « un système qui évolue au fur et à mesure que l'enfant grandit ». La niche développementale est donc en interaction constante et réciproque avec l'individu. Elle forme normalement un ensemble cohérent, mais en pratique, on constate souvent des incohérences (notamment entre le dire et le faire). DASEN note que « ces incohérences deviennent plus fréquentes avec un changement social rapide, notamment sous l'effet de l'acculturation, par exemple dans le cas des migrations ».

Le problème de la transmission culturelle comporte deux versants selon DASEN : l'**enculturation** est « la façon d'entrer dans une culture ou de devenir un membre accepté dans sa société », elle comporte toutes les influences qui façonnent les individus, y compris leurs aspects inconscients et non volontaires. Un exemple d'enculturation est la langue première, qui est donnée par le contexte et qui n'est donc pas un choix délibéré. La **socialisation** ensuite intervient lorsque les choix éducatifs pour un enfant deviennent conscients par l'intermédiaire d'« agents de socialisation » (parents, autres adultes ou pairs) : par exemple le choix d'utiliser des jouets éducatifs pour son enfant dans l'idée de favoriser son développement cognitif, le choix de l'entourer de livres pour favoriser l'accès à l'écrit etc...

2.2. La diversité culturelle, une donnée incontournable de la société occidentale :

L'hypothèse de BOAS (1940), reprise par SAPIR et WHORF, selon laquelle la perception de l'environnement est programmée par la langue, et qui a été étendue à la communication par HALL (1971), n'apparaît plus aussi évidente et déterministe. Ainsi, pense A. PREITCELLE, « l'hétérogénéisation croissante des sociétés brouille le paysage ». De plus, les processus d'acculturation (emprunts, métissages, glissements) ne concernent pas seulement les populations immigrées mais tous les individus, selon des circonstances et des modalités différentes.

Si « le contexte culturel façonne notre personnalité, nos perceptions, l'expression de nos émotions, nos attentes vis-à-vis de la société, bref notre rapport au monde », nous dit GOGUIKIAN RATCLIFF, et que « la diversité culturelle est devenue une donnée incontournable de nos sociétés occidentales contemporaines », on ne peut ignorer ce fait dans notre clinique et dans toutes les interventions médico-sociales en négligeant la dimension culturelle, surtout que dans certaines régions urbaines, la rencontre interculturelle est plutôt la règle que l'exception. Or, « cette confrontation culturelle peut déboucher sur différentes problématiques dans la rencontre entre patient et soignant : obstacles à la communication, coopération thérapeutique inadéquate, stéréotypes, discrimination et inégalités dans les soins, manque de satisfaction du patient ou du clinicien (BALSA et MC GUIRE, 2003 ; HARMSSEN et al., 2003 ; LIM et MEZZICH, 1995) ». Face à cette nouvelle situation, de nombreuses réponses ont émergé depuis ces dernières décennies, dans le domaine pédagogique autant que dans le domaine clinique. Bien entendu, le

pédagogue ou le soignant ne peut connaître toutes les langues et toutes les cultures des migrants qu'il peut être amené à rencontrer, mais nous sommes aujourd'hui loin de la définition « monolithique » de la culture et l'on parle plutôt aujourd'hui de « créolisation » et de « pluralisme culturel » chez ces personnes aux appartenances multiples avec lesquelles on cherche à construire du sens. Le patient/l'élève apparaît désormais comme source principale de ce savoir, car c'est de lui que doivent émerger les références culturelles et l'élaboration de son histoire personnelle. La langue y est alors un médiateur essentiel, la langue maternelle notamment, qui puise le sens dans les origines du sujet. Transmettre sa langue ne se justifie pas alors uniquement sur le plan linguistique ; cela se justifie également d'un point de vue ontologique car cela revient à transmettre sa culture et son histoire personnelle.

3. La situation transculturelle :

« On appelle identité culturelle ce qui est l'aboutissement de mélanges et de croisements qui sont faits de mémoires mais surtout d'oublis. »
(Laplantine F. et Nouss A., *Le métissage*, 1998)

3.1. La migration, passage d'un monde à l'autre :

3.1.1. Langue-symbole et langue-instrumentale:

Nous avons tendance, comme beaucoup d'auteurs, à considérer la langue maternelle comme étant primordiale dans le développement affectif de l'enfant. Comme le déclare BERTHELET⁷⁴, « Médiateur et support des acquis culturels comme de l'affectivité, elle assure leur transmission de manière à la fois consciente et inconsciente et, par là même, a valeur structurante dans l'édification de la personnalité ». Elle reste présente comme une marque indélébile, puisque, comme le déclare YAHAHOUI cité par le même auteur, la mère « a inscrit sa langue pour toujours chez son enfant et a déposé les couches successives de sa culture pendant les interactions précoces qui se sont jouées entre eux ». Pour de nombreux écrivains bilingues, l'écriture en langue maternelle les renvoie aussitôt en enfance alors que la seconde langue peut être utilisée comme signe d'affranchissement d'un passé lourd, ou par un effet de distance d'avec leur texte. Porteuse d'affect et de culture, la langue maternelle est aussi essentielle dans la mise en place des capacités cognitives.

Or la langue maternelle est souvent la « langue oubliée » dans le contexte migratoire, les parents peuvent être dans une démarche d'assimilation à tout prix. La seconde langue peut alors devenir, dit BERTHELET, « une langue instrumentale dénuée d'affect ». En effet, si la langue maternelle est « ce qui nous fonde en tant que sujet, nous assigne notre place dans la lignée, nous transmet et nous apprend cet ensemble symbolique partagé qu'est notre culture d'appartenance, surdétermine une appréhension du monde que, seule, notre histoire singulière viendra modifier », on peut alors se demander ce qu'il advient lorsqu'un enfant fait face à un discours familial qui rejette ses origines. Dans ce cas, l'enfant pratique ce que l'auteur appelle « une division fonctionnelle de ses deux langues », c'est-à-dire que l'une (la langue seconde) assure la fonction instrumentale nécessaire à l'adaptation sociale, alors que l'autre (la langue maternelle) garde toujours la fonction symbolique. Dans ce contexte, on peut alors comprendre que les enfants de migrants ne

⁷⁴ BERTHELET R., *Enfants de migrants à l'école française*, 2006

puissent assimiler qu'« un français scolaire, instrumental, lié à l'écriture, donnant ouverture sur une culture étrangère, mais coupé de la profondeur constitutive de l'inconscient qu'a la langue maternelle », nous dit BERTHELET en citant le professeur KRESS. Ce dernier y voit alors une source de conséquences psychopathologiques repérables « tant en terme de troubles mentaux [...] que sous la forme d'une perte des capacités créatives [...] ».

3.1.2. D'une culture à l'autre :

Nous avons vu que l'**enculturation** est la transmission implicite de schèmes culturels internes, variables d'une culture à l'autre. Les représentations culturelles sont alors, selon PROBST-FAVRET⁷⁵, « des catégories qui permettent de percevoir le monde de façon ordonnée, de donner un sens aux événements ». Ces représentations internes constituent ce que l'auteur appelle la « culture vécue ». Elle cite alors MORO (1998) selon laquelle « Ce cadre culturel interne, pour rester fonctionnel, pour conserver toute la souplesse d'un processus vivant et humain, doit continuer à s'appuyer sur un cadre culturel externe dans un rapport avec la structure intériorisée. Par cette fonction d'étayage systématique, de matrice de sens, la culture participe à la construction du fonctionnement intrapsychique de l'individu ».

Mais la culture est aussi susceptible d'évoluer, elle peut subir des transformations, et c'est pourquoi la migration vient bouleverser ce rapport. Le cadre culturel externe va disparaître et priver l'individu migrant de ses repères habituels et de cet étayage. Cela peut provoquer des états de crises qui seront plus ou moins résolues selon les ressources de chacun, les stratégies individuelles et familiales pour reconstruire des repères. Cela explique par exemple la nécessité des familles de s'ancrer dans leur communauté exilée dans le pays d'accueil, alors que d'autres familles seront plutôt renfermées sur elles-mêmes, privées de tout contact social si ce n'est par l'intermédiaire de l'enfant qui va à l'école. On parle alors d'un processus de **déculturation**, c'est-à-dire d'un désinvestissement de la culture, les familles étant « rigidifiées dans une culture d'origine figée qui ne s'alimente plus de l'extérieur ». Au contraire, l'**acculturation** est l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des modifications dans les modèles culturels initiaux d'au moins un des deux groupes.

3.2. Vulnérabilité des migrants :

GOGUIKIAN RATCLIFF⁷⁶ explique l'utilisation du terme « *migrants* » qui désigne « tous ceux qui sont appelés à vivre dans des milieux géographiques, sociaux et culturels différents de ceux où ils sont nés ». Il inclut aussi les personnes d'origine étrangère, issues de la migration mais installées en France. Ce terme a l'avantage selon elle, par rapport au terme « *immigré* », de « véhiculer l'idée d'une dynamique, d'un processus psychologique et social au long court induit par la migration, par opposition à celle d'un état achevé ».

⁷⁵ PROBST FAVRET M-C., Multiculturalité de l'intervention logopédique des enfants migrants, *Langage et Pratiques* n°28, 2001, pp 61-72

⁷⁶ GOGUIKIAN RATCLIFF B., STRASSER O., *Clinique de l'exil, chroniques d'une pratique engagée*, 2009

3.2.1. Vulnérabilité psychologique et résilience :

Ce concept a été introduit, nous dit MORO, par le pédopsychiatre ANTHONY (1974) et introduit en France en 1982 : il s'agirait d' « un état de moindre résistance aux nuisances et aux agressions (TOMKIEWICZ et MANCIAUX, 1987) ». Plus que l'affection de l'enfant lui-même, la vulnérabilité affecte surtout le processus de développement qui, s'il est soumis à des ruptures, peut modifier le système complexe et interactif des affects et des pensées ; MORO décrit ce processus ainsi : « Le fonctionnement psychique de l'enfant vulnérable est tel qu'une variation minime interne ou externe entraîne un dysfonctionnement important, une souffrance souvent tragique, un arrêt, une inhibition ou un développement *a minima* de son potentiel ». Ce concept est défini en parallèle au concept de résilience, qui est lui la capacité à résister et à se défendre.

L'enjeu est alors de chercher à maîtriser le risque, en portant tout particulièrement attention aux moments où la vulnérabilité de l'enfant est maximale. Bien sûr, cette dernière est difficilement quantifiable, mais certains signes peuvent en rendre compte. Une première période de vulnérabilité a été mise en évidence par MORO chez l'enfant de zéro à trois ans : elle constatait que les bébés de migrants étaient plus souvent déprimés que les autres, ceci étant dû notamment au désarroi de la mère hors de son cadre culturel, sans soutien de son groupe, qui ne saurait alors donner un cadre sécurisé à son bébé. Entre cinq et huit ans, la vulnérabilité des enfants de migrants s'exprime, nous l'avons vu, par l'importance de la pathologie et les « difficultés d'acquisition des mécanismes intellectuels nécessaires aux grands apprentissages scolaires ». Selon elle, cette pathologie massive est corrélée avec le bas niveau social. En ce qui concerne les groupes de même niveau social, c'est le facteur « migration des parents » qui fait la différence. Au moment de l'adolescence, un travail d'élaboration sur la place dans la filiation, sur la représentation de la famille par l'individu est à l'œuvre et réinterroge le concept de vulnérabilité. MORO explique que « Pour tenter d'échapper au clivage qui le guette du fait de sa double appartenance, il est condamné à faire des liens, à inventer des stratégies de métissage plus ou moins créatives, plus ou moins douloureuses ».

3.2.2. L'hypothèse des contenants culturels de GIBELLO :

En 1988, GIBELLO propose l'hypothèse des « contenants culturels » qui établiraient un lien entre situation transculturelle et troubles du développement cognitif. Selon lui, il existerait des structures permettant le fonctionnement de « l'appareil à penser » : les contenants de pensée neurologiques, linguistiques, cognitifs, relatifs à l'espace, au temps, au nombre, à la logique, les contenants de pensée libidinaux, narcissiques (représentations de soi), et enfin les contenants de pensée familiaux et culturels. MORO explique cette théorie en disant que ces contenants culturels « sont véhiculés implicitement par la culture et partagés par tous les membres d'un même groupe. Ils participent du bon fonctionnement des processus de pensée et de la communicabilité des contenus de pensée à l'intérieur d'un groupe ». Or, lorsque l'on passe d'une culture à l'autre, ces contenants changent et ne sont pas intériorisés. Ces contenants culturels implicites doivent être explicités à l'enfant en situation transculturelle qui doit les apprendre non pas naturellement dès le berceau, mais seul, car souvent ce nouveau monde est mal connu des parents qui ne peuvent plus lui servir de guide.

3.2.3. Modification des liens intra et intergénérationnels :

Dans son étude auprès des migrants maghrébins, YAHYAOU⁷⁷ met en avant les problèmes de rupture culturelle et ses effets sur la configuration des familles immigrées. Il part d'abord du processus de séparation à la fois spatial et temporel que subit l'individu migrant, source de douleur et de ce qu'il appelle « l'élaboration nostalgique », un sentiment de perte et de manque avec « l'idéalisation de l'objet nostalgique ». A ceci se surajoutent les problèmes socio-économiques que va rencontrer le migrant en France ainsi que l'écart entre ses attentes et la réalité, et les problèmes intrafamiliaux. « Par un long processus de réorganisation psychique et cognitive », déclare YAHYAOU, « il doit se détacher, prendre une distance de la réalité nostalgique et lointaine pour se rendre progressivement disponible pour ce qui l'entoure, le quotidien actuel ». Cette expérience de l'exil, rupture culturelle et identitaire brutale fragilise donc les parents qui « perdent une part importante de leur disponibilité à gérer la vie familiale et à accompagner leurs enfants dans leurs processus évolutifs ».

Vivre en famille signifie parfois dans ces cas un renversement des valeurs intériorisées dans le pays d'origine. En effet, dans beaucoup de sociétés traditionnelles, la famille mais aussi le groupe qui la soutient joue un rôle essentiel. Il existe, notamment dans les pays maghrébins, ce que YAHYAOU nomme des « substituts parentaux » (le frère et la sœur aînée, un adulte proche, par exemple) qui permettent « la continuité entre la famille et l'extérieur et rappellent à chaque instant à l'individu son appartenance à une famille, à une culture et à une tradition » : le groupe offre un cadre contenant qui n'existe plus dans le pays d'accueil. Le modèle de la famille traditionnelle est mis à mal et subit des dysfonctionnements lors de la migration, ce qui se traduit au niveau de la fonction éducative et dans les relations intrafamiliales.

Nous prendrons ici l'exemple maghrébin qui a bien été étudié, en supposant que le même type de dysfonctionnements peut se retrouver chez d'autres familles. YAHYAOU met en évidence le fait que la culture occidentale tend à transformer complètement l'image du père et corrompt ses fonctions puisqu'elle fait de lui « un père analphabète et dépassé ». Souvent émergent des difficultés à décoder le système social français, à répondre aux nouvelles exigences du milieu, en plus de l'humiliation qu'il peut ressentir en faisant appel à ses enfants ou sa femme et de la fatigue déclenchée par le travail proposé. Ainsi, « le père de l'ici maintenant souffre de la présence de son double : celui de là-bas autrefois, ou là-bas maintenant. Les conduites des enfants, des épouses, de l'administration française, vont contribuer à ce « déclin social » du père ». En effet, beaucoup de femmes vont commencer à porter un regard critique sur leur condition et s'introduisent de plus en plus dans le pouvoir détenu par le père, prenant des décisions importantes pour la famille, épaulée par les services sociaux et la loi française ; le père est souvent évincé, menant seul son existence. Il va aussi y avoir un inversement de positions entre les enfants et les parents : en effet, les parents sont souvent incapables de faire face à l'environnement et font appel à leurs enfants qui comprennent mieux la langue et ont plus de contacts avec l'extérieur. Ils deviennent alors « les médiateurs entre le monde familial et le monde extérieur », et se trouvent dans une « logique d'inversion des générations ». Cela peut poser des problèmes quant à l'intériorisation de la loi et quant à leur adaptation scolaire et sociale. De plus, ils ne peuvent plus s'appuyer sur des substituts parentaux dans la société d'accueil, ni sur le père qui se présente comme un être dévalorisé. La pratique de la tradition au quotidien (valeurs, croyances, rituels...) n'est pas forcément possible et est condamnée « à l'effacement progressif, à la

⁷⁷ YAHYAOU I. A., *Exil et déracinement, thérapie familiale des migrants*, 2010

banalisation, à la déformation (dénaturation) ou à la rigidification mortifère », surtout si elle n'est pas portée par le groupe. Cherchant des « modèles identificatoires » dans le milieu d'accueil, l'enfant va être plongé dans la contradiction, dans deux échelles de valeurs, avec la difficulté d'opérer une identification cohérente. Cette double appartenance fragile « est régénératrice d'angoisse et de troubles au niveau de l'identité personnelle et culturelle ». Ainsi, conclut YAHYAOUÏ, « cette situation l'accule souvent à une souffrance psychique diffuse ou caractérisée (localisée) dont les avatars se retrouvent dans le processus de scolarisation et de socialisation ». Les liens intergénérationnels sont aussi affaiblis lorsque les parents ne peuvent aller au-delà du langage formel avec leurs enfants en langue d'origine. Les enfants se trouvent « privés de l'univers affectif qui les lie imaginativement avec ces derniers et dont la langue d'emprunt ne peut rendre compte ». La transmission culturelle est comme manquée chez des jeunes qui peuvent entretenir avec la culture d'origine un sentiment de « rejet coupable » et avec la culture d'accueil une « attirance aliénante ». Aux habituels conflits de générations au sein de la famille s'ajoutent des conflits culturels qui non seulement peuvent éloigner les parents des enfants mais peuvent aussi déstabiliser le modèle fraternel et exposer la fratrie à « l'éclatement ».

3.3. Le « risque » transculturel :

Si la structuration de l'enfant « présuppose la transmission d'un ensemble cohérent de représentations culturelles que les adultes projettent et transmettent à l'enfant à travers les techniques du corps, les modalités d'être avec, des modes d'éducation... on comprend que la complexification du bain culturel entraîné par la situation transculturelle va engendrer de la confusion, des paradoxes et des « conflits de loyauté » [...] » (MORO⁷⁸). PROBST-FAVRET note ainsi que « pour une partie des enfants migrants, ce contexte de la migration est générateur de troubles spécifiques, que l'on peut comprendre non en termes de déficit individuel mais en termes de conflits de loyauté, de difficultés identitaires et adaptatives, de liens absents entre les univers culturels ». Selon MORO, ces enfants sont soumis à une coupure entre « le monde du dedans » représenté par l'univers culturel des parents et son affectivité et « le monde du dehors », celui auquel ils sont confrontés tous les jours à l'école, devant la télévision, et dont ils doivent suivre les règles.

Pour conclure, nous reprenons avec l'auteur les termes d'*enfant exposé* pour comprendre cette notion de vulnérabilité : l'enfant de migrants est en effet exposé à un « risque transculturel », « celui de la traversée des mondes, celui des métissages aussi ». S'il est mal maîtrisé, le risque amplifie une possible pathologie, en « dissimulant son potentiel sous le symptôme, le désordre, la douleur, parfois la révolte ». Elle va même jusqu'à dire que « l'enfant porte alors le vécu familial traumatique de la migration ». S'il est néanmoins bien maîtrisé par l'enfant et sa famille, ce risque peut être inversé et devenir un processus dynamique et créateur, comme le prouve la réussite parfois spectaculaire de certains enfants de migrants.

⁷⁸ MORO M-R, *Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent*, 2004

II. APPORTS DE LA PEDAGOGIE INTERCULTURELLE :

Nous rappelons ici que le langage s'inscrit dans un contexte socioculturel qui façonne son usage et ses pratiques. L'appropriation d'une seconde langue par l'enfant de migrants fait partie d'un processus de socialisation qui varie selon les contextes et les environnements, selon les modes d'accompagnement. L'école constitue un cadre qui joue un rôle considérable dans cette socialisation par la mise en place de savoirs, d'un savoir-faire mais aussi de normes sociales. La rencontre des langues et des cultures est désormais un fait indéniable, mais il s'agit maintenant de savoir comment cette diversité a été pensée dans le cadre scolaire, quels dispositifs ont cherché à la soutenir, et en quoi ils pourraient être améliorés.

1. Principes et bases de l'éducation interculturelle :

*« Je ne veux pas que ma maison soit murée de toutes parts,
ni mes fenêtres bouchées, mais qu'y circule librement la brise
que m'apporte les cultures de tous les pays »
(Gandhi)*

C'est dans les années 70 que la problématique a fait surface, avec la démocratisation de l'enseignement qui fait apparaître les disparités entre les élèves venant de milieux sociaux différents, mais aussi avec la construction de l'Europe qui va remettre en cause certains principes de l'Education Nationale et faire se rencontrer plusieurs modèles. Une série de réflexions mais aussi d'expériences éducatives interculturelles vont émerger, sur la base des travaux de DEVEREUX (voir III) et d'une redéfinition de la culture et de l'interculturel.

1.1. Repenser la notion de culture :

Nous reprenons ici la réflexion de A.PREITCELLE⁷⁹ qui redéfinit et explique les enjeux autour du concept de culture.

1.1.1. Un concept dynamique :

Tout d'abord, on ne peut chercher à définir une culture à partir de traits ou d'éléments pris isolément puisque, si l'on en croit LINTON (1935) cité par l'auteur, les cultures sont véhiculées par des individus et ne peuvent donc s'exprimer que par leur intermédiaire. Ainsi, les cultures sont une notion dynamique puisqu'elles sont susceptibles d'évoluer, de s'adapter selon les époques, les individus, les contacts entre groupes. On ne peut donc pas cantonner le concept de culture à une définition statique, réductionniste. Selon A.PREITCELLE, il faut considérer la culture par rapport à ses deux fonctions :

- la première est une **fonction ontologique** c'est-à-dire qu'elle « permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres »,
- la seconde est une **fonction instrumentale** qui « facilite l'adaptation aux environnements en produisant des comportements, des attitudes, c'est-à-dire de la culture ».

⁷⁹ ABDALLAH-PREITCELLE M., *L'éducation interculturelle*, 1999

On ne peut pas considérer la culture comme une somme de caractéristiques aisément descriptibles puisqu'elle est le fruit de phénomènes d'ordres multiples (psychologiques, sociologiques, langagiers, communicationnels), elle est plus un processus qu'un fait.

1.1.2. Conséquences de « l'hétérogénéisation des cultures » :

Les processus d'acculturation sont normaux et ne doivent pas être considérés comme des « processus de dégénérescence des cultures », ils sont au contraire témoins de la dynamique sociale et facteurs de progrès. Mais face à des mouvements de population croissants, face à une médiatisation globale, les cultures sont actuellement aux prises à une certaine « tension » selon A.PREITCELLE : d'un côté le repli et l'enfermement, de l'autre l'ouverture et le métissage. Elle remarque alors que cette tension « se traduit dans deux logiques sociales et politiques contradictoires qui se développent concomitamment, un recours à toutes formes de replis culturels (intégrismes, ethnismes, régionalismes exacerbés, culturalismes, communautarismes, ...) et un développement de différentes formes de polymorphisme culturel, de « pluralité » (DURAND, 1980), de « créolisation » (GLISSANT, 1993), de « baroque culturel » (A.PREITCELLE, PORCHER, 1996) ». Tout comme l'identité, la culture d'un individu est multiple ; il peut sélectionner et utiliser certains éléments selon ses intérêts, selon les contraintes de la situation, selon la façon dont il se met en scène. Dans cette diversité culturelle, l'important selon A.PREITCELLE n'est pas la description des cultures mais l'analyse de « ce qui se passe entre des individus ou des groupes qui disent appartenir à des cultures différentes ». Au fond, « Il s'agit de reconnaître que la variable culturelle intervient dans les problèmes éducatifs, sociaux, politiques mais sans savoir *a priori* sous quelles formes, d'où la nécessité de travailler à partir des phénomènes culturels et non à partir des caractéristiques attribuées ou auto-attribuées par des individus ou des groupes ». L'important n'est donc pas de pointer les différences de chacun mais d'observer, avec du recul, ce que l'on pourrait peut-être appeler la méta-culture, c'est-à-dire la façon dont la culture intervient dans les relations entre les individus.

1.1.3. Universalité et différences :

La réflexion sur la diversité des cultures vient soulever la problématique de la différence et de l'universalité, avec les dérives que cela peut entraîner, dans des prises de position extrêmes vers une logique de repli ou au contraire d'un égalitarisme absolu. A.PREITCELLE relève plusieurs ambiguïtés qui peuvent représenter des « dangers » dans cette réflexion :

- « une moralisation de la perception des différences » : le discours sur les différences est sans cesse connoté, associé à des jugements de valeur, car ces dernières sont sans cesse placées du côté du « bien », du « mal », dans une hiérarchisation (supérieur/inférieur).
- Une « interprétation de la différence en terme de déficit » qui se traduit sur le plan éducatif par des pédagogies dites de « compensation » qui cherchent un retour à une certaine norme,
- une « radicalisation des différences » qui ne fait que distancier les individus en cultivant la différence pour la différence,
- une « perspective hiérarchique et inégalitaire » puisque c'est en général le groupe « dominant » qui se donne le droit d'énoncer la différence de l'Autre,
- une « focalisation excessive sur les différences culturelles intergroupales au détriment des

différences interindividuelles liées aux appartenances économiques, sociales, religieuses, etc..., et intra-individuelles ». Selon l'auteur, la pluralité et la diversité sont au cœur de tout individu, elles sont sa nature même, et on ne peut reconnaître la diversité de l'Autre sans accepter sa propre hétérogénéité.

- « la diversité culturelle est une donnée », elle est la norme et non pas un handicap.
- « l'organisation multipolaire et horizontale de la diversité s'oppose à une vision binaire et hiérarchique de la différence ». L'auteur préfère utiliser le terme « diversité » à celui de « différence » qui isole et stigmatise dans une logique duelle, alors que la diversité est un terme « multiréférentiel ».

Finalement, pense l'auteur, l'opposition entre universel et particulier est stérile car l'un et l'autre se nourrissent mutuellement. Pour reprendre ses mots, nous pouvons dire que « Les cultures et les identités s'inscrivent dans cette tension permanente, tension d'autant plus forte que les identités sont de moins en moins formulées définitivement, qu'elles se construisent selon des choix et des stratégies dans une pluralité d'allégeances et d'influences ». Il ne s'agit donc plus de pointer les différences mais d'analyser les rapports et les situations dans lesquels universalité et diversité « s'engendrent réciproquement ».

1.2. Modèle multiculturel et modèle interculturel :

A.PREITCELLE explique la différence entre deux modèles de gestion de la diversité culturelle :

1.2.1. Le modèle multiculturel :

C'est le modèle anglo-saxon, il donne à tout individu la possibilité d'appartenir à une autre communauté que celle de l'Etat-nation. Le multiculturalisme s'appuie sur plusieurs principes : tout d'abord la priorité est donnée au groupe d'appartenance, c'est-à-dire que l'individu est d'abord un élément du groupe, et l'on met l'accent sur les différences religieuses, ethniques, sexuelles etc... A.PREITCELLE le définit ainsi : « Le multiculturalisme additionne des différences, juxtapose des groupes et débouche ainsi sur une conception mosaïque de la société. Ce modèle additif de la différence privilégie les structures, les caractéristiques et les catégories ». Ces différences sont spatialisées avec la création de quartiers ethniques, en considérant que chaque groupe est homogène, que les individus partagent donc les mêmes valeurs. Les minorités sont reconnues juridiquement ce qui se traduit par une politique des quotas, ou ce que l'on appelle la discrimination positive. Ce modèle reconnaît le relativisme culturel qui considère que « chaque élément culturel ne doit être considéré que par rapport avec la culture dont il fait partie, invite essentiellement à la décentration et tente d'amoindrir une vision ethnocentrique des cultures ». L'espace public (écoles, universités, quartiers, institutions) reproduit la mosaïque culturelle et la rend visible, tout en mettant en valeur ce qu'il y a de commun entre les citoyens.

Ce modèle semble actuellement être remis en question, et compte quelques échecs selon l'auteur : il a entre autres accentué les comportements de rejet et d'exclusion car insister sur les particularismes comporte un risque de marginalisation, voire de ghettoïsation ; il a aussi limité la mobilité sociale par enfermement sur le groupe et oublié que chaque groupe était lui-même pluriel et hétérogène. En effet, l'individu peut appartenir à plusieurs groupes à la fois ; dans le cas de la migration, il peut choisir de ne pas adhérer aux valeurs de son groupe d'origine, il peut chercher ses références dans d'autres groupes etc... Les

appartenances sont aussi susceptibles d'évoluer dans le temps. Enfin, ce modèle a parfois connu des dérives (dites « culturalistes ») en privilégiant les explications culturelles pour un réel beaucoup plus complexe et multidimensionnel au détriment d'autres niveaux d'analyse (sociologique, psychologique, historique...). Les critiques portées ont alors prôné un élargissement du champ des différences (qui ne concernent plus seulement l'ethnie), une prise en considération des individus autant que des groupes, le retour à une perspective universaliste et la réaffirmation de valeurs communes.

1.2.2. Le modèle interculturel :

C'est le modèle francophone qui représente une alternative assez forte au courant multiculturel ; il n'a pas vraiment encore donné à des prises de position claires et officielles, que ce soit dans les domaines politique ou éducatif, mais c'est surtout dans l'action et sur le terrain que les pratiques « interculturelles » se sont d'abord imposées, dans le champ scolaire notamment, puis lors des crises liées aux vagues migratoires. La recherche, dans les années 1980, a suivi la pratique.

A.PREITCELLE met en évidence que l'interculturel a pendant longtemps été englué dans un certain domaine, celui du phénomène migratoire, alors qu'il peut s'étendre à beaucoup d'autres, comme c'est le cas aujourd'hui dans le commerce, le droit, l'apprentissage des langues... La terminologie a aussi souvent accentué les confusions : confusion entre multiculturel/ interculturel, confusion entre psychiatrie transculturelle/métaculturelle (que nous définissons au III), assimilation entre universalité/universalisme, pluralité/pluralisme. Or dans le préfixe *inter-* de « interculturel », il faut voir selon l'auteur une « mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités ». L'interculturel est avant tout une démarche, ce n'est pas une réalité objective. Pour l'auteur, « L'orientation interculturelle est en ce sens une autre manière d'analyser la diversité culturelle, non pas à partir des cultures prises comme des états, comme des entités indépendantes et homogènes, mais à partir des processus, des interactions selon une logique de la complexité, de la variation [...] ».

Il s'agit d'un positionnement, et non d'une doctrine ou d'une théorie, car il peut emprunter à la fois à la philosophie, la sociologie, l'anthropologie, la psychologie sociale ; il s'agit de faire converger les analyses. A.PREITCELLE définit l'« axe conceptuel et épistémologique » de l'orientation interculturelle, que nous résumons ici en plusieurs points :

- on donne la priorité au sujet sans tomber dans l'individualisme ou l'égoïsme, c'est-à-dire que l'on considère le sujet parmi ses relations, ses interactions liées à « la dialectique identité/altérité », la culture étant alors « un vécu dont il s'agit de reconstruire le sens »,
- l'interaction est posée comme fondamentale : « C'est la relation à l'Autre qui prime, et non pas sa culture »,
- « l'approche interculturelle repose sur un triangle notionnel diversité/singularité/universalité », dans lequel on ne cherche pas à pointer les différences, à expliquer par ces dernières, mais plutôt à repérer et à comprendre. On cherche à « trouver un équilibre entre la totale singularité d'autrui et son inscription dans sa totale universalité », à reconnaître en l'Autre un sujet singulier et un sujet universel par la rencontre, la relation, et non l'analyse de sa culture.

La méthodologie interculturelle induit une « démarche compréhensive » dans laquelle on évite de catégoriser et dans laquelle la culture est considérée comme une variable parmi d'autres. Il s'agit aussi d'une

« démarche interactionniste » qui donne la priorité à la conception que l'on se fait de la culture : les différences culturelles ne prennent sens que dans une relation et le questionnement porte aussi sur soi-même, sur sa propre culture.

La dimension éthique est particulièrement présente, une « éthique de l'altérité » qui conjugue altérité et pluralité sans sombrer dans la « tentation communautariste » ou l'« impératif de mondialisation » actuels.

2. La pédagogie et les différents projets :

« On voit s'ériger des générations d'enfants qui faute d'un éveil à la vie sont réduits à n'être que des consommateurs insatiables, blasés et tristes »
(Pierre Rabhi, Manifeste pour la terre et l'humanisme, 2008)

2.1. Place de la culture en pédagogie :

2.1.1. Pour une éducation interculturelle :

Se pose la question de la prise en compte de la culture en pédagogie : si l'enseignant travaille avec des enfants d'origines culturelles diverses, comment doit-il s'adapter, quel impact cela aura-t-il sur l'apprentissage et l'enseignement ? Au fond, les réponses à cette question divergent aussi selon les orientations, multiculturaliste ou interculturelle : l'analyse culturaliste part du fait que l'on ne peut pas ignorer cette diversité et que l'adaptation de l'enseignement doit se faire dans le sens d'une « spécification de plus en plus pointue de l'acte pédagogique en fonction des publics identifiés et catégorisés ». Or, dans ce cas, l'auteur parle du danger d'un enseignement qui se culturalise au détriment de la prise en compte des différences entre les individus et les groupes, avec le risque de diminuer la communication et d'exacerber les différences.

La perspective interculturelle s'inscrit plutôt dans la lignée de DEVEREUX (voir III) : l'enseignant doit plutôt prendre connaissance « des processus, des phénomènes culturels (acculturation, assimilation, résistance culturelle, identité culturelle...) dans leur valeur générique », la connaissance des différences culturelles ne suffisant pas à comprendre les dynamiques. Il s'agit de construire une éducation interculturelle dans laquelle « les élèves se définissent d'abord comme des individualités et il ne saurait être question de les réduire à des régularités statistiques, encore moins à une appartenance groupale ».

2.1.2. Les premiers pas :

L'éducation interculturelle a été définie en quatre traits, explique A.PREITCELLE :

- « la plupart de nos sociétés sont devenues multiculturelles et le seront toujours davantage ;
- chaque culture a ses spécificités, comme telles respectables ;
- le multiculturalisme est potentiellement une richesse ;
- il s'agit de prendre des mesures en faveur d'une interpénétration entre toutes les cultures, permettant de mettre le multiculturel en mouvement tout en veillant à ce que les identités spécifiques de chacune des cultures ne soient pas gommées ».

Elle place d'emblée l'hétérogénéité comme la norme, met le principe d'acculturation en avant : les nouvelles formes d'acculturation sont les métissages, les emprunts, les transgressions des frontières géographiques,

culturelles ou symboliques ; elles concernent tous les individus et pas seulement les migrants, si bien que l'on pourrait parler d'une « culture du métissage ».

Selon FLYE SAINTE MARIE⁸⁰, les actions et la formation interculturelle privilégient à la fois « une démarche de questionnement et de clarification sur la *notion de culture* », une approche comparative par processus de centration/décentration (comprendre la logique de l'autre pour mieux comprendre la sienne), et une analyse des barrières, des écarts entre codes et pratiques. Les objectifs de la pédagogie interculturelle sont alors les suivants : « préparer les enfants à vivre quotidiennement la diversité » en l'acceptant comme quelque chose de naturel, « les préparer à réagir positivement à la différence » et « les rendre disponibles enfin à l'échange, à la confrontation des références et des pratiques ».

Les premières activités interculturelles sont apparues avec l'ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine) puis les ZEP (Zones d'Education Prioritaires), mais A.PREITCELLE déplore le fait que « les activités interculturelles [soient] restées limitées à des actions ponctuelles isolées, et [aient] été longtemps marginales, marginalisées, voire ignorées », ciblées quasiment uniquement sur les populations migrantes. De plus, elles n'ont pas toujours évité les tentations inégalitaire et folklorisante, les comparaisons et analogies accentuant les stéréotypes. La pédagogie interculturelle a aussi eu pour objectif de promouvoir l'égalité des chances et l'insertion ce qui s'est traduit par la création de CLIN (Classes d'Initiation). La volonté de lutter contre l'échec scolaire et de réduire les inégalités n'a pas forcément trouvé des applications adéquates car « l'alliance pédagogie interculturelle/pédagogie de compensation actualise les impasses et les limites des discours sur la différence ». Le problème réside surtout dans l'isolement de la variable culturelle qui constitue comme une grille de lecture unique de l'enfant, en vidant les cultures « de leur complexité, de leurs contradictions et donc de leur vitalité ». VARRO⁸¹ explique aussi que peu de pratiques se revendiquent explicitement interculturelles dans les écoles publiques car « les rapports officiels mettent en cause le bien-fondé de l'approche interculturelle, considérée comme contraire au principe d'égalité ». C'est sans doute parce que les principes de base et la définition de la culture que donne cette approche ne sont pas encore véritablement compris, toute prise en considération du « culturel » apparaissant, dans le contexte républicain, comme « anathème ».

2.2. Exemples d'activités interculturelles réalisées :

2.2.1. Français langue étrangère (FLE) et langues vivantes:

C'est avec la construction de l'Europe, les programmes européens, l'augmentation des mouvements de population, la régionalisation, que la question des langues et du plurilinguisme a fait surface dans les années 60-70. Les travaux du Conseil de l'Europe montrent leur intérêt pour la question avec le programme « Langues vivantes » de 1962, enrichi au fil des années, qui encourage la communication et les échanges entre les différents pays. L'éducation bilingue fait surface, la pédagogie de l'échange est intégrée à l'enseignement des langues, et des petits examens d'acquis en langues étrangères sont mis en place.

En 1986, PORCHER élargit l'interculturel à l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) et

⁸⁰ FLYE SAINTE MARIE A., Pour une pratique interculturelle en milieu scolaire centrée sur les images et les attitudes, in FOURIER M., VERMES G., *Ethnicisation des rapports sociaux: racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*, 1994

⁸¹ VARRO G., *Sociologie de la mixité: de la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*, 2003

met en place une véritable pédagogie des langues vivantes. La connaissance des langues étrangères devient à cette époque un réel critère de sélection scolaire et professionnelle, l'anglais s'impose, et le plurilinguisme signifie désormais la maîtrise d'autres langues étrangères en plus de l'anglais. Il faut néanmoins proposer, nous dit A. PREITCELLE, un « élargissement des compétences linguistiques aux compétences culturelles [...] », car la maîtrise d'une langue sur le plan linguistique ne signifie pas forcément que l'objectif de communication est atteint. En effet, « apprendre une langue étrangère, c'est aussi apprendre à percevoir l'environnement physique et humain à travers une grille de perception différente ». L'apport de l'ethnologie a conduit à opérer un travail sur les stéréotypes, une étude sur les représentations, mais encore une fois, l'approche interculturelle ne cherche pas à amasser des connaissances culturelles et linguistiques, elle repose sur la capacité des interlocuteurs à « repérer le culturel dans les échanges langagiers ». A propos de la didactique des langues, l'auteur conclut ainsi : « Que ce soit à partir de la linguistique ou des cultures, la didactique des langues s'est inscrite jusqu'à présent essentiellement dans un objectif d'instrumentalisation : la langue est un outil, outil de communication certes, mais qui ne peut éluder l'altérité sans risque d'être enfermé dans un fonctionnalisme et un pragmatisme réducteurs. Le surgissement de l'altérité, *via* les cultures, les rencontres et les échanges, réintroduit une dimension humaniste qui vise une meilleure connaissance de l'homme par l'homme ». Nous l'avons donc compris, la langue ou la culture ne doivent pas être l'objet même de l'apprentissage si ce n'est dans une perspective de rencontre avec l'Autre, avec l'altérité.

2.2.2. Les projets d'éveil aux langues :

DE PIETRO et MATTHEY⁸² détaillent l'historique de l'apparition de ces projets. Les démarches d'« éveil aux langues » sont apparues dans les années 1980 en Grande-Bretagne d'abord, face au constat d'échec scolaire pour les enfants de migrants et de difficultés d'apprentissage des langues étrangères de manière plus générale, sur la base des travaux d'HAWKINS, qui proposait une « matière-pont » appelée *language awareness*. Les activités consistaient en « l'observation, l'analyse, la comparaison, qui sont travaillées sur des matériaux provenant de langues diverses et nombreuses, mais aussi de systèmes sémiotiques différents (autres systèmes d'écriture, pictogrammes, etc.) ». Ces activités sont regroupées sous six domaines : « la communication (découvrir ce qui fait la spécificité du langage humain...), la diversité et l'évolution des langues, leur fonctionnement (règles, fonctions), leurs usages (variétés sociales, géographiques...), le langage parlé et le langage écrit (ainsi que les différents systèmes d'écriture) et l'apprentissage des langues ».

C'est à partir de ces travaux que l'idée s'est développée en France dans les années 90, par l'intermédiaire de DABENE (1992) puis de PERREGAUX (1995). Deux projets sont alors apparus :

- le **projet EOLE (Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole)** : il naît en Suisse Romande avec pour objectif de donner aux élèves la possibilité de construire une culture langagière large et vivante dès l'école primaire. Il a abouti à l'édition de supports didactiques pour les préscolaires et les primaires.
- le **projet EVLANG (Eveil aux Langues à l'Ecole Primaire)** : il fait partie d'un projet européen (SOCRATES) de plus grande envergure qui réunit des équipes autrichiennes, françaises, espagnoles,

⁸² DE PIETRO J-F et MATTHEY M., L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence, *Langage et Pratiques*, n°28, 2001, pp 31-44

italiennes et suisses. Il a consisté en l'élaboration de supports didactiques pour les élèves de fin primaire et en l'expérimentation et l'évaluation d'un cursus d'éveil aux langues sur un an et demi, dans plus de 100 classes des différents pays.

Les différentes activités créées étaient fondées sur une pluralité de langues et de dialectes, concernaient à la fois les aptitudes langagières que métalangagières, les représentations et attitudes envers les langues. Les projets ont eu pour but la meilleure compréhension des langues quel que soit leur statut, une légitimation des toutes les langues dans l'environnement scolaire, et un mouvement de décentration des élèves pour leur langue afin de pouvoir entrer dans l'apprentissage de nouvelles. Selon DE PIETRO et MATTHEY, ce type d'approche propose surtout « *une autre manière d'aborder le langage*, empreinte de curiosité, d'ouverture, mais aussi de vécu – puisqu'il prend le plus possible en compte les représentations et les attitudes des élèves ». Leur finalité est différente de celle des LVE (Langues Vivantes Etrangères), car on ne propose pas aux élèves l'apprentissage d'une langue, mais on a pour objectif « la mise en place des conditions qui favorisent les apprentissages (capacités d'observation, d'analyse, de discrimination, etc.), l'ouverture à l'autre, à ce qui est étranger, non familier ». Finalement, ces projets permettent aux enfants de mieux comprendre ce qui se joue dans le langage, les langues et la communication, et de se situer eux-mêmes dans cet « espace pluriel ».

HELOT⁸³ décrit aussi un autre projet appelé **projet Didenheim**, à partir du nom de la ville alsacienne dans laquelle il a été mené. L'apprentissage obligatoire de l'allemand n'était pas beaucoup investi et les problèmes de racisme et de violence croissaient dans l'école. Les enseignants ont donc décidé de mettre en place des activités de « pédagogie de la découverte » en invitant les parents étrangers ou d'origine étrangère à venir participer à des rencontres hebdomadaires ; en plus d'un « éveil aux langues », le projet a aussi consisté en un « éveil aux cultures » grâce à cette implication des parents. Les faits de langues présentés le samedi matin étaient intégrés de manière transversale pendant la semaine par les enseignants afin de proposer une véritable éducation à la pluralité linguistique et culturelle, avec une mise en commun des différents savoirs au sein de la classe, dans un objectif de rapprochement des élèves par l'échange.

Ces différents projets, nous dit HELOT, montrent que les effets positifs des expériences sont particulièrement marqués chez les élèves en contact avec plusieurs langues, car « en offrant un espace réel et symbolique aux langues des élèves », on autorise « une réinscription identitaire de nombreux élèves bilingues dans les langues qu'ils connaissent, dans les groupes qui les parlent et auxquels ils peuvent également se sentir appartenir légitimement » (CANDELIER, 2003). En ce qui concerne les élèves monolingues, c'est surtout un objectif de décentration par rapport à la langue maternelle qui est recherché, objectif visiblement atteint lorsque ces derniers expriment le désir d'apprendre diverses langues (autres que l'anglais notamment, mais plutôt les langues que parlent leurs camarades à la maison).

2.2.3. Echanges scolaires et éducatifs :

A.PREITCELLE⁸⁴ met en évidence que les échanges, les voyages, les rencontres entre des acteurs de différents pays ne sont pas toujours, comme on peut le penser, des moyens toujours efficaces de lutter contre les préjugés, le racisme etc... Au contraire, l'argument de l'expérience est souvent utilisé pour justifier

⁸³ HELOT C., *Du Bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, 2007

⁸⁴ ABDALLAH-PREITCELLE M., *L'éducation interculturelle*, 1999

de fausses idées, et certains peuvent revenir avec des idées encore plus xénophobes qu'au départ ! Des études ont été réalisées dans des quartiers dans lesquels les cultures sont hétérogènes, et montrent que le contact n'entraîne pas forcément des opinions favorables et des attitudes pacifistes entre les uns et les autres. L'expérience immédiate ne fournit pas nécessairement une connaissance appropriée si une formation à certaines valeurs et à la compréhension interculturelle n'a pas été faite au préalable. Les échanges ont souvent été réduits aux séjours linguistiques, or rencontrer autrui ne signifie pas uniquement parler sa langue ; d'autres compétences méritent d'être développées : « aptitude à l'empathie, à la communication, à la négociation intergroupale, à la relation... ».

Face à cela, les recherches de l'OFAJ (Office Franco-Allemand pour la Jeunesse) ont formulé des propositions pédagogiques (réunies tantôt sous les termes de « pédagogie des échanges », de « pédagogie internationale », ou de « compétence transculturelle ») qui promeuvent les axes suivants : analyser la place des échanges et des rencontres qui ne sont pas seulement des instruments au service de l'éducation mais une réelle demande de compréhension du monde de la part des jeunes, supprimer le mythe aseptisé des échanges toujours idylliques entre les peuples, dépasser le pointage systématique des différences pour opérer au contraire une démarche cognitive d'investigation sur les ressemblances, participer à la construction identitaire et réfléchir à la place de l'identité nationale dans les échanges, créer des « espaces de rencontre » autour de la fiction, du théâtre par exemple.

2.2.4. Education civique :

Selon le Conseil de l'Europe (1993) nous dit A.PREITCELLE, l'éducation interculturelle apparaît de plus en plus comme complémentaire à l'éducation de la citoyenneté. L'école pourrait ainsi tenter de construire un civisme fondé sur une volonté générale et non plus uniquement sur le droit. La citoyenneté passe aussi par la civilité « qui permet de gérer la tension entre la différenciation sociale et l'appartenance commune » (LECA, 1986).

Une telle éducation civique poserait comme base « la laïcité comme condition de reconnaissance de la diversité » ; il s'agit d'une laïcité en tant que principe qui permet de dépasser les particularismes tout en autorisant leur expression en gardant en tête la volonté d'un « vivre-ensemble ». Elle passerait aussi par une éducation aux Droits de l'Homme, de ses contenus mais aussi ses valeurs, dans laquelle la gestion de la diversité apparaît comme primordiale. L'éducation interculturelle s'appuie aussi sur des valeurs qui encouragent un certain nombre d'attitudes et de comportements : elle met en avant l'approche communicationnelle, qui, sans nécessiter un travail au sein d'un groupe plurinationnel et pluriculturel, est avant tout « un travail sur soi et son groupe » ; elle constitue aussi un renversement dans la vision que l'on peut avoir des préjugés et des stéréotypes puisqu'on ne cherche plus à les mettre du côté de la moralisation mais que l'on tente plutôt d' « inverser la proposition « multiplier les échanges afin de diminuer les préjugés » et partir du postulat suivant : travailler sur la notion de préjugé, sur ses propres préjugés afin que les échanges ne soient pas l'occasion de leur renforcement ». Enfin, ce type d'éducation devrait mettre en avant l'aptitude à se placer du point de vue d'autrui, à jeter sur soi et son groupe un regard extérieur (la décentration permettant l'empathie), et à développer un esprit scientifique qui dépasse le niveau de l'intuition et de la subjectivité par la recherche des ressemblances plutôt qu'au pointage immédiat des différences.

3. Les besoins actuels :

*« Toute culture naît du mélange, de la rencontre, des chocs.
A l'inverse, c'est de l'isolement que meurent les civilisations »
(Octavio Paz)*

3.1. « Accueillir, légitimer et soutenir » les langues minorisées :

Il apparaît aujourd'hui plus que nécessaire de réfléchir à l'intégration des langues tant sur le plan institutionnel que sur le plan des pratiques sociales quotidiennes, pour deux raisons : pour dépasser la contradiction qui existe entre l'idéal monolingue de l'école « à la française » et le plurilinguisme utopique qui se heurte à la réalité du faible niveau en langues étrangères des élèves sortant de l'école, et pour que les jeunes issus de l'immigration ne subissent plus la dévalorisation de la part d'identité linguistique et culturelle qui les rattache à leurs origines. SABATIER⁸⁵ propose, dans l'un de ses articles, une intervention à double niveau :

- « Sur le plan du dispositif institutionnel », déclare-t-elle, « il s'agit alors de mettre fin au modèle prévalant des faux-contacts entre idiomes (BILLIEZ, CANDELIER et al., 2003 ; BILLIEZ, 2000) pour tendre vers l'établissement d'interactions réelles entre ces derniers ». Il semble que les dispositifs actuels restent à la surface du problème et ne cherchent pas tellement à promouvoir les langues dans une perspective réellement intégrative.
- Il faut aussi agir « sur le plan d'une action sur les représentations et attitudes vis-à-vis des langues, de leurs locuteurs et de leurs pratiques, lesquelles conditionnent les motivations d'apprentissage linguistiques », et en particulier bien entendu sur celles des langues minorisées pour les revaloriser aux yeux du public mais aussi de leurs propres locuteurs.

Ce modèle permettrait de favoriser « le développement des compétences langagières en relation avec les pratiques, les attitudes et les représentations des acteurs de la salle de classe ». Il exploiterait le potentiel linguistique hétérogène de la classe en créant des ponts d'une langue vers d'autres, dans une perspective d'échange, pour à la fois savoir « accueillir, légitimer, et soutenir » les langues minorisées dans la classe, préalable à toute intervention pédagogique : accueillir en inscrivant les langues de l'immigration comme des objets pertinents d'apprentissage eux-aussi permet d'éviter la marginalisation linguistique et culturelle dans laquelle les locuteurs sont déjà maintenus, légitimer leurs langues aux yeux de tous les autres élèves permet de modifier le regard et les attitudes de ces derniers, soutenir les connaissances suppose le développement d'une « intelligence interlinguistique (BILLIEZ, 2002) » c'est-à-dire des compétences et de la conscience métalangagières des élèves par le passage des connaissances d'une langue à l'autre. De par sa prise en compte d'une réalité linguistique plurielle ce modèle permet d'articuler :

- la dimension psychologique (c'est-à-dire la façon dont l'élève se situe en tant que locuteur, dont il se situe par rapport à des langues aux statuts relatifs),
- la dimension cognitive (qui le pousse à réfléchir sur le fonctionnement et la spécificité des langues pour mieux appréhender leur apprentissage), et
- la dimension socio-éducative (qui fait référence à la prise en compte de ce que connaît déjà l'élève).

On ne peut qu'encourager dans ce cas la promotion d'une pédagogie telle qu'elle est proposée dans les

⁸⁵ SABATIER C., De l'utopie à la pratique : accueillir, légitimer et soutenir les contacts de langues pour développer le plurilinguisme à l'école, 2007

différents projets d' «éveil aux langues » (voir partie II, 2.2.2.).

3.2. Les valeurs de l'Ecole :

La place de l'école dans la société est à revoir, car l'on sent bien aujourd'hui un malaise quant à la gestion de la diversité. A.PREITCELLE prône un « humanisme du divers » dans une école aujourd'hui « prise en étau entre un espace public atone par trop d'homogénéité et un espace privé atomisé par le « culte de la différence » ». En effet, l'école est de plus en plus réduite à une technicisation des savoirs que l'enfant, évalué par des grilles de compétences et de conduites, doit acquérir. Sans affirmation de certaines valeurs, l'école n'est plus qu'un lieu de transmission des savoirs, elle devient « un objet de consommation parmi d'autres ». Selon A.PREITCELLE, « C'est d'ailleurs, ce manque d'affirmation des valeurs voire ce vide qui rend difficile le processus d'intégration scolaire », puisqu'il n'y a plus vraiment de consensus autour de valeurs communes, il n'y a plus de projet collectif. Les élèves sont catégorisés par leurs groupes d'appartenance (familial, social, culturel). Pour conclure, nous dit l'auteur, « l'apprentissage de la rencontre de l'autre dans un monde marqué par la diversité est devenu un impératif et ne peut plus se suffire de l'implicite et du mode de l'évidence puisque, justement, les références ne sont plus spontanément partagées ». Peut-être que l'école ne s'est pas encore adaptée aux changements de nos sociétés de plus en plus métissées qui nécessitent l'intégration de savoirs et de valeurs dans un projet commun, hors de tout totalitarisme bien entendu, mais appuyé sur « une éthique de l'altérité et de la diversité ».

III. LA CLINIQUE « INTERCULTURELLE »:

1. Apports de l'ethnopsychiatrie :

« Mais t'sais quoi,
tu restes toi,
j'te respecte ! »

(La détente, Style libre, 2012)

1.1. Une définition ambiguë, l'ethnopsychiatrie :

La définition initiale donnée par DEVEREUX (1956), cité par FOURASTE⁸⁶ est la suivante : « En tant que science autonome, l'ethnopsychiatrie -c'est-à-dire l'ethnologie psychiatrique ou la psychiatrie ethnologique (l'étiquette étant fonction de l'usage qui est fait de cette science interdisciplinaire « pure »- s'efforcera de confronter et de coordonner le concept de « culture » avec le couple conceptuel « normalité-anormalité » ». Ce néologisme naquit de la rencontre entre ethnologie et psychiatrie, mais sa définition ambiguë et complexe ne doit pas, selon FOURASTE, tomber dans le piège de la généralisation ou au contraire du réductionnisme.

Le danger premier est celui d'une généralisation trop hâtive, qui consisterait à ne considérer l'ethnopsychiatrie que comme une branche de l'ethnologie s'intéressant uniquement aux «*facteurs ethniques* »,

⁸⁶ FOURASTE R., *Introduction à l'ethnopsychiatrie*, 1985

c'est-à-dire à la fréquence des divers troubles mentaux, au déterminisme d'une forme clinique plutôt qu'une autre selon les peuples. Elle ne peut pas non plus être considérée comme une branche de la psychiatrie, occupée à étudier les *signifiants culturels* et de leurs variations d'un groupe à l'autre, c'est-à-dire l'analyse plus fine des niveaux d'apparition de signes particuliers et de leur mode de s'affirmer comme « pathologiques » ou non, plutôt que la comparaison systématique des symptômes et de l'expression de la souffrance psychique entre les sociétés occidentales, riches, et celles des pays pauvres. L'ethnopsychiatrie se veut plutôt être une recherche pluridisciplinaire, au carrefour des savoirs. Ainsi, selon LAPLANTINE (1982) cité par le même auteur, elle est plutôt une « ethnoscience » qui est le plus souvent une « mise en relation » de quatre types de discours « rarement convergents » : le discours « populaire » étiologique et pathologique venu de la société étudiée, le discours ethnologique tenu par le chercheur qui travaille sur cette même société, faisant appel à un discours psychiatrique « savant » portant sur le développement psychopathologique et le traitement des troubles mentaux des malades observés par le praticien exerçant dans l'espace social envisagé. « Le tout », conclut FOURASTE, « se consomme en un discours ethnopsychiatrique, personnel à l'auteur, issu de l'équation de ses modes d'approche ». L'homme est considéré comme étant à l'intersection d'un milieu propre, intérieur, et d'un milieu environnant : on ne peut alors « séparer le fait culturel, social, individuel du fait scientifique ».

Le second danger est celui d'un réductionnisme arbitraire, à savoir le fait de réduire l'ethnopsychiatrie à un seul de ses trois niveaux (descriptif, comparatif et interprétatif) alors que les trois s'appuient l'un sur l'autre. A chaque niveau s'articulent toujours deux langages qui tantôt se rejoignent, tantôt s'éloignent : celui appartenant au groupe, et celui appartenant à l'individu.

Au fond, conclut FOURASTE, « le point important est pour l'ethnopsychiatre de découvrir son propre mode de dialogue, de s'impliquer non en observateur, chasseur de curiosités, mais en observateur neutre, capable de recevoir le choc d'une autre culture sans à priori, de l'éprouver au mieux avec l'Autre, l'être souffrant. Nous le dirons *infra-culturel*, non qu'il refoule ou qu'il nie la culture d'autrui, mais parce qu'il doit après en avoir appréhendé le signifiant, la transgresser pour aller dans l'intimité d'une rencontre interculturelle ». Il s'agit donc avant tout d'une attitude qui évite d'une part de considérer la médecine occidentale comme supérieure, dans l'acceptation de l'existence d'autres formes de médecines (les deux types ne s'excluant pas mais le tout tenant à la tolérance des uns vis-à-vis des autres), et d'autre part de chercher à comprendre l'Autre dans sa culture, en acceptant ce que cette dernière peut aussi nous apporter, dans un échange basé sur l'écoute et non la comparaison systématique, même si ce qui est entendu n'appartient pas à nos affirmations classiques habituelles.

L'ethnopsychiatrie considère donc que la maladie existe universellement mais que ses nuances, ses formes, ses limites diffèrent selon les normes que posent les sociétés dans lesquelles elle se développe mais aussi selon les époques puisque les sociétés sont susceptibles d'évoluer. Faire de l'ethnopsychiatrie est donc pour l'auteur, une attitude de remise en question et de modestie, puisque l'on apprend « que l'on est une infime parcelle du champ des affects, des cultures, des connaissances ». Nous allons donc voir sur quelles bases l'ethnopsychiatrie s'est construite.

1.2. De l'ethnopsychiatrie à l'ethnopsychanalyse :

MORO⁸⁷ pense que la discipline créée par DEVEREUX devrait s'appeler l'ethnopsychanalyse, puisque ce dernier l'a construite à partir des deux champs que constituent l'anthropologie et la psychanalyse : l'anthropologie place l'enfant en interaction complexe avec ses partenaires et son environnement, son développement est donc « un processus avec un pôle interne et un pôle externe en interaction nécessaire et constante » ; la psychanalyse et sa clinique permettent de décrire les mouvements psychiques internes conscients et inconscients d'un individu (ce qui fait sa spécificité) afin d'explicitier ses conflits, en puisant dans le champ théorique des interactions mère-enfant et dans la meilleure compréhension de la genèse des représentations précoces. Ces deux champs théoriques sont « complémentaires » dans la méthodologie de DEVEREUX, c'est-à-dire que les phénomènes humains ne peuvent être étudiés exclusivement du point de vue anthropologique ou du point de vue psychanalytique. Le *décentrage* de la part du thérapeute devient nécessaire mais difficile, puisqu'il s'agit de travailler sans cesse sur deux niveaux (le niveau culturel et le niveau individuel) sans les confondre, et sur leurs interactions.

Sa théorie s'appuie sur deux principes :

- *l'universalité psychique* : ce qui définit tout être humain est son fonctionnement psychique. Selon MORO, ce principe semble évident mais n'est pas toujours respecté ; il s'agit d' « une universalité de fonctionnement, de processus, d'une universalité pragmatique et structurelle ».
- *la spécificité culturelle/la diversité humaine* : chaque homme, même s'il tend vers l'universel, y tend par le *particulier* de sa culture d'appartenance. MORO explique alors : « Ce codage est inscrit dans notre langue et les catégories à notre disposition qui nous permettent de lire le monde d'une certaine manière, dans notre corps et notre façon de percevoir et de sentir à travers le processus d'enculturation, dans notre rapport au monde, à travers nos systèmes d'interprétation et de construction du sens. La maladie n'échappe pas à ce codage culturel ».

DEVEREUX passe par le culturel mais reste profondément universaliste, en refusant tout ethnocentrisme. Ce qu'il cherche avant tout, c'est l'universel en chacun, « l'universel dans le particulier ».

Il reconnaît trois types de thérapies en ethnopsychiatrie nous dit MORO (DEVEREUX, 1978) :

- « 1. *Intraculturelle* : le thérapeute et le patient appartiennent à la même culture, mais le thérapeute tient compte des dimensions socioculturelles, aussi bien des troubles de son patient que du déroulement de la thérapie.
- 2. *Interculturelle* : bien que le patient et le thérapeute n'appartiennent pas à la même culture, le thérapeute connaît bien la culture de l'ethnie du patient et l'utilise comme levier thérapeutique[...].
- 3. *Métaculturelle* [(ou transculturelle)] : le thérapeute et le patient appartiennent à deux cultures différentes. Le thérapeute ne connaît pas la culture de l'ethnie du patient ; il comprend, en revanche, parfaitement le concept de « culture » et l'utilise dans l'établissement du diagnostic et dans la conduite du traitement. »

⁸⁷ MORO M-R, *Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent*, 2004

1.3. Les critiques :

Des auteurs ont souligné quelques points qui méritent d'être nuancés, et que la pratique de l'ethnopsychanalyse dépasse parfois, et notamment celle de Tobie NATHAN. BARRY⁸⁸ explique par exemple qu'on ne peut comparer systématiquement les représentations traditionnelles de la maladie et la conception occidentale car cette comparaison est parfois réductrice, mettant parfois de côté la multiplicité du contenu des interventions traditionnelles, les figeant en une seule entité et oubliant toute la symbolique de ces interprétations. Ainsi l'auteur cite JAFFRE : « Faute de précautions méthodologiques, le rapport à l'autre risque de se présenter sous les traits d'une interprétation sauvage -interprétation qui ne résulte pas de la cohérence des données mais de l'arbitraire de l'interprète, même si cet arbitraire se dissimule sous une apparente cohérence rhétorique ». BARRY pense que certains ethnopsychiatres donnent parfois l'impression d'être fascinés par le côté exotique et « folklorique » des récits des patients, ce qui prend parfois le pas sur le souci de la pertinence de l'analyse. Il s'agit donc d'être vigilant face à cette « tentation exotique » et ne pas oublier que ce qui nous intéresse avant tout est la question personnelle ou subjective qui anime le patient.

2. Devenir de l'ethnopsychiatrie:

De nombreux « courants » cliniques se sont basés sur l'ethnopsychanalyse ou ethnopsychiatrie, prenant des noms divers selon les concepts adoptés ou pas dans la théorie de DEVEREUX de départ, selon les apports ultérieurs d'autres chercheurs et cliniciens, et selon la pratique décrite.

2.1. Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent :

2.1.1. L'ethnopsychanalyse de l'enfant :

Encore une fois, DEVEREUX a largement contribué à articuler les représentations de l'enfant dans diverses sociétés et leurs manières d'être malades et d'être soignés. Comme le dit MORO, il « démontrait que l'image que la société a de l'enfant et l'expérience vécue qu'elle détermine, influence la pensée psychologique générale des membres de la société, de même qu'elle joue sur les modalités de développement de l'enfant ». L'importance des croyances autour de l'enfant a été mise en évidence, croyances portées par les projections des besoins éprouvés par l'adulte (ce que l'adulte a besoin de croire au sujet de l'enfant). Les symptômes de l'enfant s'inscrivent alors dans un champ des systèmes de représentations culturelles propres à la famille. Il est donc préférable de contextualiser les symptômes de l'enfant et la relation mère-enfant.

Pour exemple, MORO explique le cas de l'enfant *Tji* (« esprit mauvais ») de COLLOMB (1974). Au Sénégal, lorsqu'une mère perd plusieurs fois un enfant en bas âge, elle pose l'hypothèse qu'il s'agit d'un même enfant qui part et qui revient, se résignant à sa mort ; elle en perd alors l'envie de les retenir et s'empêche alors de les investir.

Face à l'existence d'images véhiculées par les parents, par la société mais aussi dans les techniques de soins elles-mêmes, MORO met donc en lumière l'importance de « la coconstruction d'une représentation commune de l'enfant », nécessaire à toute psychothérapie pour que les différents partenaires parlent du

⁸⁸ BARRY A., *Le sujet nomade, lieux de passage et lieux symboliques*, 2003

même enfant...

2.1.2. Le trauma migratoire :

Dans le voyage d'un pays à l'autre, que la migration soit volontaire ou nécessaire (guerres, catastrophes naturelles,...), les sujets subissent un trauma migratoire d'autant plus important que les circonstances de la migration sont défavorables. Le fait de migrer constitue alors un véritable événement migratoire au sens psychique du terme : ainsi, déclare MORO, « par la rupture du cadre externe qu'elle implique, la migration entraîne par ricochet une rupture au niveau du cadre culturel intériorisé du patient étant donné l'homologie entre la structuration culturelle et la structuration psychique ». Quelles que soient les raisons du départ, la migration va entraîner des modifications importantes dans la vie de l'individu et dans l'ensemble de l'histoire familiale. De plus, les motifs de la migration sont toujours ambivalents : il y a à la fois le désir de trouver une vie meilleure et la tristesse de quitter les siens, la volonté de garder des contacts avec une culture d'origine et la peur de ne plus comprendre une société qui évoluera sans eux.

Il s'agit donc d'un acte profondément complexe qui va entraîner un traumatisme, au sens psychanalytique du terme, c'est-à-dire un trauma « qui va induire de nécessaires réaménagements défensifs, adaptatifs ou structurants ». Selon MORO, ce trauma comporte plusieurs dimensions : une dimension culturelle, par « perte du cadre culturel interne à partir duquel était décodée la réalité externe », une dimension cognitive par incompréhension d'un nouvel environnement (traumatisme « intellectuel » ou du « non-sens »), et une dimension affective qui reconnaît trois significations à la notion de traumatisme : « celle d'un choc violent, celle d'une effraction, celles de conséquences sur l'ensemble de l'organisation » (LAPLANCHE et PONTALIS, 1967). Selon l'âge, le traumatisme chez l'enfant peut s'exprimer de manière différente, et ce, rapidement après l'événement :

- En dessous de trois ans : il s'agit surtout d'une « pathologie psychofonctionnelle que l'on doit identifier et relier à l'événement traumatique », et qui se manifeste par des vomissements, des insomnies et des cauchemars, de l'anorexie des douleurs abdominales... Après avoir éliminé une cause organique (infectieuse notamment), il conviendra d'établir un cadre rassurant pour la mère et l'enfant en étant à l'écoute, en proposant un accompagnement et en se gardant de toute conduite interventionniste.
- Entre trois et six ans : L'enfant, souvent non scolarisé dans le pays d'origine, montre encore une fois des symptômes somatiques mais aussi des régressions transitoires (pleurs, pertes de certaines acquisitions antérieures...). Il convient de laisser un temps d'adaptation à l'enfant, en l'accompagnant progressivement vers l'entrée à l'école, en faisant attention de ne pas ajouter à la rupture de l'exil une rupture trop brutale d'avec la mère.
- Au-delà de six ans : l'enfant a en général été déjà scolarisé dans son pays d'origine. Sa pathologie peut s'exprimer de deux façons non exclusives : d'une part par « une sidération psychique de l'enfant qui se marque par une impossibilité ou un retard à l'apprentissage de la langue française et une difficulté à investir le monde extérieur », et d'autre part par une certaine agressivité (particulièrement à l'école) liée à l'anxiété devant l'inconnu, l'étranger menaçant et hostile. Des cauchemars répétitifs peuvent aussi s'ajouter. Selon MORO encore, ces pathologies réactionnelles doivent être suivies par des spécialistes qui doivent « permettre de créer un cadre où le traumatisme

de la migration puisse s'élaborer par le récit de l'histoire de la famille, par des jeux ou des dessins avec l'enfant » en évitant bien sûr encore une fois tout ce qui pourrait constituer une nouvelle rupture (hospitalisation, exclusion de l'école...).

Ce traumatisme peut ne pas entraîner d'effets pathogènes, puisque comme tout traumatisme, continue l'auteur, il peut être au contraire structurant et porteur d'une nouvelle dynamique pour l'individu. Il s'agit alors de repérer les facteurs potentiels de « risque transculturel » pour maîtriser ce dernier et « le transformer en potentialités créatrices pour l'individu et les sociétés ». Selon GOSSART, cité par GOGUIKIAN RATCLIFF et STRASSER⁸⁹, la population migrante souffre avant tout de ce que l'on pourrait appeler « une pathologie du lien ».

2.1.3. Technique de la consultation ethnopsychanalytique :

Deux types de situations peuvent être distinguées : l'enfant est né ailleurs et fait lui-même le voyage migratoire, ou bien il est né en France dans une famille migrante. Dans les deux cas, il est considéré comme un enfant migrant. Pour ces enfants, MORO explicite cinq grands types d'indications pour une consultation ethnopsychanalytique :

- Les parents ne peuvent concevoir d'emmener leur enfant se faire soigner car sa maladie constitue une « telle offense narcissique et une telle distance par rapport au projet migratoire » qu'ils ne peuvent se résoudre à faire le lien entre leur douleur et le fait d'aller consulter. Pour beaucoup de migrants, consulter un psychiatre ou un psychologue renvoie à la notion de *folie* lourde de stéréotypes et de préjugés.
- Les parents consultent mais ne comprennent pas les modalités de traitement proposées, les considérant comme incompatibles avec leur propre manière de comprendre la maladie et les soins.
- La pathologie de l'enfant est déjà définie par les parents par rapport à leurs croyances (« enfant-sorcier », « enfant-ancêtre », « enfant maudit »,...).
- La pathologie de l'enfant semble directement liée au clivage entre ses deux mondes d'appartenance (c'est le cas du mutisme extrafamilial par exemple).
- La pathologie de l'enfant est le lieu d'un conflit entre le système de soins traditionnel de la famille et le système occidental, ce qui peut parfois mettre en danger l'enfant.

L'ethnopsychiatrie a aussi ses limites, qui sont les mêmes pour toute psychothérapie, c'est-à-dire : « non préparation du patient et de sa famille à l'élaboration de l'altérité culturelle qui est déniée ou refoulée ; familles en rupture avec leurs groupes d'appartenance ou encore, nécessité d'une élaboration strictement individuelle de la souffrance psychique », d'où l'importance, pour le thérapeute, de créer des liens entre leurs univers d'appartenance pour prendre en compte leur singularité, recréer des repères, les aider à penser la multiplicité, contenir leur altérité et la transformer en créativité. Négliger cette singularité reviendrait à ignorer l'essence même du sujet et contribuer à renforcer le clivage entre leurs deux univers, inhérent à la migration.

Le dispositif ethnopsychanalytique se veut complémentariste, éclectique, puisque la complexité de la situation impose de confronter l'objet à diverses méthodologies pour choisir les plus efficaces. Il se veut aussi souple puisque l'on peut recevoir l'enfant et sa famille en groupe ou en individuel, toujours avec des

⁸⁹ GOGUIKIAN RATCLIFF B., STRASSER O., *Clinique de l'exil, chroniques d'une pratique engagée*, 2009

traducteurs si nécessaire. « En fait », nous dit MORO, « la principale caractéristique de ce dispositif adapté aux enfants et de mener un travail d'élaboration *sur plusieurs niveaux* en même temps ou successivement : le niveau familial et individuel, le niveau culturel et idiosyncrasique, le niveau de l'altérité et du même, le niveau de l'intimité et de l'interface avec le public -école, justice, quartier... quand c'est nécessaire ». Lors d'une consultation, il peut y avoir plusieurs cothérapeutes pluridisciplinaires d'origines culturelles et linguistiques multiples qui peuvent mieux comprendre les logiques culturelles des uns et des autres, restituer au patient comme aux autres thérapeutes les représentations diverses et construire ensemble autour d'une proposition thérapeutique. Le groupe polyglotte permet, pour l'auteur de contribuer à « l'élaboration [primordiale] de l'altérité en soi », puisque « pour construire sa propre identité, il y a [...] nécessairement besoin de reconnaître celle de l'autre et que cette reconnaissance présuppose la notion d'altérité ». Le groupe métissé permet ceci par la matérialisation de la diversité, d'une altérité qui ne soit pas menaçante ou dangereuse pour le sujet, mais au contraire constructrice et créative. Par la possibilité de passage d'une langue à l'autre, le patient peut faire le lien entre ses deux univers et a le choix d'utiliser celle qu'il veut pour élaborer un récit.

Là encore, le thérapeute doit être attentif à son « contre-transfert culturel », c'est-à-dire qu'il doit être attentif à ce qu'il ne conduise pas à des jugements conditionnés, « ethnocentrés », à des attitudes intérieures qui seraient des obstacles à la communication. Au final, conclut MORO, « Le processus thérapeutique consiste alors à permettre à l'enfant de reconstruire une *filiation* (inscription dans les générations) et une *affiliation* (inscription dans des groupes). L'affiliation nécessite un passage nécessaire et transitoire par les représentations culturelles des parents. Reconstruire une filiation sans se préoccuper de l'affiliation n'est pas suffisant pour les enfants de migrants. S'appuyer sur les représentations culturelles permet alors de penser cette affiliation pour mieux construire son chemin individuel. Pour les enfants de migrants, ce chemin sera métissé ».

2.2. Pour une clinique engagée :

2.2.1. L'irruption de l'Histoire dans l'espace thérapeutique :

Dans la préface du livre de GOGUIKIAN RATCLIFF et SASSER⁹⁰, SIRONI explique les raisons de la nécessité d'un engagement de la part des cliniciens et des thérapeutes, qu'ils soient psychologues, psychiatres, médecins, orthophonistes. Elle part de son expérience clinique pour constater l'émergence et la persistance de problématiques graves qui envahissent l'espace clinique.

A l'ère de la mondialité, déclare-t-elle, les circulations migratoires planétaires s'intensifient. Elles sont le témoin des disparités extrêmes entre territoires, de l'application d'idéologies économiques déshumanisantes, de la présence de conflits, de génocides, d'événements politiques poussant certains à fuir leur terre natale. Face à cela « émergent alors des types de problématiques psychiques singulières, liées, le cas échéant, à l'impact traumatique de la déculturation par attaques contre des objets et des valeurs culturelles hautement symboliques, par tentative de déshumanisation et par destruction des identités collectives ». Ces migrations ont bouleversé les savoirs cliniques et ont amélioré la prise de conscience de

⁹⁰ GOGUIKIAN RATCLIFF B., STRASSER O., *Clinique de l'exil, chroniques d'une pratique engagée*, 2009

l'existence de réaménagements identitaires lors de la rencontre d'univers culturels hétérogènes, tant du côté des patients que de celui du thérapeute.

Un autre bouleversement réside dans la reconsidération de l'étanchéité entre le milieu thérapeutique et la vie hors de ce cadre. En effet, la complète neutralité devient impossible dans la clinique de l'exil lorsque les patients ont subi des traumatismes importants découlant directement d'événements de nature politique par exemple. Elle devient impossible car, nous dit l'auteur, « les problématiques que nous traitons, conséquences souvent de pratiques répressives secrètes de la part des états qui les ont produites, et quelques fois des états qui accueillent, font de nous, cliniciens, des témoins privilégiés ». Ainsi, les thérapeutes sont des témoins de l'impact de l'Histoire sur le monde et les lieux de consultation deviennent des endroits où l'on peut observer l'articulation entre Histoire collective et histoires singulières. Ils sont engagés, conclut-elle, par « refus du mensonge qui consiste à faire croire que les décisions politiques et économiques n'auraient pas d'effets psychologiques individuels, et n'auraient pas le pouvoir d'engendrer des psychopathologies spécifiques, indépendants, ou se rajoutant, la cas échéant, à des problématiques psychiques préexistantes aux événements traumatiques ». Ils sont engagés, au fond, en ayant pleinement conscience de l'impact du collectif sur l'individuel.

2.2.2. Qu'est-ce qu'une pratique « engagée » ?

Nous reprenons ce titre à la préface du même livre, dans laquelle SIRONI explique comment, lorsque l'on intervient dans le champ des migrations planétaires, les pratiques cliniques sont inévitablement des pratiques engagées. Il ne s'agit pas d'un engagement au sens de militantisme pour une cause politique, religieuse, ou écologique par exemple, mais une forme d'action professionnelle qui cherche à rendre compte de l'extérieur tout en essayant d'élaborer des approches cliniques adéquates pour répondre à une problématique psycho-politique. Elle résume ce positionnement ainsi : « Le positionnement éthique du clinicien engagé consiste à être aux côtés des patients marqués par la criminalité politique, dans une position de témoin *engagé*, mais sans jamais se départir d'une parfaite et rigoureuse objectivité professionnelle ». Une attitude engagée consiste, sans perdre toute distance critique, à agir pour « diminuer leur sentiment de discrimination, [...] rétablir leur estime de soi, seuls moyens de restituer avant tout leur dignité ».

Dans ce sens, le thérapeute se dégage quelque peu du concept de « neutralité bienveillante » car celle-ci sous-tendrait la non prise en compte de la nature et du contexte psychologiques de la souffrance du patient . Or, quoi que l'on dise, l'introduction du facteur politique et géopolitique (historique, géographique, culturel, spirituel...) dans la psychologie clinique et pathologique est visible, et on ne peut pas complètement l'ignorer, sous prétexte de vouloir préserver une neutralité qui évince la réalité extérieure.

2.2.3. La « psychologie géopolitique clinique » :

La « psychopathologie géopolitique clinique » est le nom donné à cette clinique de l'exil, ce champ à la fois théorique, clinique et thérapeutique qui prend en compte l'impact normal ou pathologique résultant de l'articulation entre Histoire collective et histoires singulières. Selon SIRONI toujours, « Elle rend visible les composantes politiques, culturelles et sociales de la vie psychique des sujets et permet de rendre compte de la singularité des psychopathologies qui émergent suite à des expériences de déculturations violentes,

d'acculturations massives, de criminalités politiques et d'atteintes aux droits humains fondamentaux ». Cet impact psychique du collectif est évidemment révélé par les marginaux, les minorités des groupes constitués. En ce sens, la psychologie géopolitique clinique est plus une « théorie des effets » qu'une « théorie des causes » puisqu'elle s'intéresse à ce qui est produit par ces composantes extérieures et en rend compte dans le lieu de consultation. Ses cliniciens sont comme « des passeurs entre mondes », des « diplomates » qui permettent à l'autre de parler selon ses propres catégories de pensée ». Il s'agit de penser la différence, d'accepter que la culture du patient ne soit pas la même que la nôtre et ne corresponde pas toujours aux modes de pensée occidentaux pour ne pas l'asservir à un monde qui n'est pas le sien, à une psychologie indifférente engoncée dans une idéologie fermée.

SIRONI explique que la psychologie géopolitique clinique est bien entendu née de l'ethnopsychiatrie de DEVEREUX, qui avait décrit, dans son *Essai d'ethnopsychiatrie générale*⁹¹, le diagnostic de « désordre type », soit un ensemble de maladies psychologiques propres au type de sociétés qui les produit. NATHAN, dans *Sexualité idéologique et névrose*⁹² précisera un peu plus tard que ces désordres type ont la caractéristique majeure d'avoir une logique et une structure homothétique à celles de l'organisation sociale dans laquelle ils prennent place. Ce concept a donc ouvert en premier la voie de ce champ théorique, en rendant « étudiable » l'impact de l'Histoire collective sur l'histoire individuelle, normale ou pathologique.

Les apports pédagogiques et théorico-cliniques en matière de prise en charge des enfants plurilingues et pluriculturels mis en parallèle avec les connaissances qui concernent le développement de l'enfant nous amènent, en guise de transition, à citer encore une fois DUCHENE⁹³ qui résume parfaitement ce qui, à notre sens, doit nous rester à l'esprit lorsque l'on a affaire à un enfant de migrants: « Parler de l'acquisition du langage chez l'enfant plurilingue au contact de plusieurs cultures nous oblige et nous incite à envisager divers paramètres. Ces paramètres nous permettent de comprendre l'enfant et sa famille de façon holistique. S'il semble évident que le plurilinguisme en tant que tel ne provoque pas de troubles – il faut comprendre par là qu'il n'est pas en soi pathologique –, divers aspects sociaux et affectifs jouent un rôle dans le déroulement de l'acquisition du langage et du développement en général, cela étant aussi valable pour les enfants monolingues et monoculturels, s'ils existent! Ainsi, une conception isolante du langage, épurée de toute affectivité ou de toute intersubjectivité apporte certes des éléments de réflexion considérables et permet de clarifier certaines questions spécifiques, elle ne nous permet cependant pas de comprendre l'enfant dans sa globalité. Toute démarche explicative ou interprétative – et en particulier la démarche clinique – se doit de prendre en considération aussi bien les données psycholinguistiques, que le parcours de la migration, les relations à la langue et au groupe, la dynamique familiale et les enjeux affectifs ». A partir des apports pluridisciplinaires, nous en arrivons à la question de savoir comment l'enfant de migrants peut être pris en charge en orthophonie, ou en « logopédie » si l'on reprend le terme utilisé partout ailleurs.

⁹¹ DEVEREUX G., *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, 1971

⁹² NATHAN T., *Sexualité idéologique et névrose*, éditions La pensée Sauvage, 1977

⁹³ DUCHÊNE A., L'acquisition dans ses dimensions linguistiques, affectives et sociales: quelques éléments de réflexion, *Langage et Pratiques*, n°28, 2001, pp2-12

3. En orthophonie :

*« Ne laissez pas les mots parler à votre place,
ayez une parole habitée »
(Jiddu Krishnamurti)*

3.1. La nécessité d'un changement de point de vue et de l'information des orthophonistes :

3.1.1. Intérêt d'une approche systémique des troubles du langage :

L'orthophonie est une profession au carrefour de nombreuses disciplines (psychologie, linguistique, pédagogie, neurologie, ...) ce qui rend parfois difficile la définition précise du rôle thérapeutique des professionnels. Nous savons que l'acquisition du langage n'est pas un phénomène isolé du reste du développement (moteur, affectif, cognitif, social). Le courant systémique a aussi eu son influence dans ce domaine, avec l'idée de l'importance de prendre en compte les interactions et leur complexité dans le développement du langage.

MC CULLOCH⁹⁴ explique en quoi ce courant de la psychologie peut offrir un regard intéressant sur la pratique orthophonique. En effet, elle note que certaines prises en charge mènent parfois à des « impasses thérapeutiques » : malgré de très bonnes observations et la mise en place d'outils *a priori* adaptés, le traitement ne semble parfois pas porter ses fruits, et l'évolution de l'enfant ne satisfait pas l'école, les parents, menant parfois à une rupture thérapeutique. L'orthophoniste se trouve alors dans une situation délicate. L'auteur note que plusieurs groupes de réflexion se sont penchés sur la question, et une constatation commune a fait surface : « [...] bien des impasses thérapeutiques surviennent lorsque l'intervention logopédique n'est pas assez « insérée en contexte » ». Au fond, les outils de travail peuvent être appropriés mais ils peuvent ne pas suffire si les conditions ne sont pas réunies pour les utiliser au mieux, autrement dit, ils ne sont pas suffisants si l'on ne prend pas en compte le contexte. Le contexte est défini comme « les milieux significatifs autour du patient, milieux dans lesquels le symptôme langagier se manifeste et persiste, et où il a aussi des chances d'évoluer ».

Les références du courant systémique se sont révélées pertinentes pour compléter les approches des diverses théories du langage et du développement et éclairer certains éléments de la prise en charge orthophonique. Nous ne détaillerons pas ici tous les principes de ce courant qui a émergé à partir du structuralisme, de la cybernétique et de la théorie de la communication dans les années 40 aux Etats-Unis, mais nous pouvons expliquer en quoi ce modèle introduit un changement important dans la manière de penser l'intervention de l'orthophoniste. Selon MC CULLOCH, il s'agit de concevoir la prise en charge comme une « co-construction » puisque « construire l'intervention logopédique (définir son ou ses objets, ses objectifs et ses modalités) en interaction avec les personnes clé (le patient, mais aussi ceux qui l'entourent) permet de créer une base de travail large qui facilite la suite de l'intervention ». Les troubles du langage sont mis en contexte, si possible dès le début de la prise en charge, c'est-à-dire que l'on va opérer un questionnement particulier : de qui vient la demande ? Pour qui ? Pour quoi ? Comment le patient et son

⁹⁴ MC CULLOCH P., Présentation, *Langage et Pratiques* n°24, décembre 1999, pp 2-12

entourage perçoivent le trouble ? Comment perçoivent-ils la prise en charge orthophonique ? Quelles sont les changements imaginés ? Etc. Ainsi, « il ne suffit pas d'identifier et de traiter le symptôme langagier. Voir le patient et son symptôme dans un faisceau d'interactions (en contexte) permet de mieux identifier les facteurs qui contribuent à maintenir le symptôme ainsi que les ressources qui soutiendront le changement. Cela permet de donner un sens au problème langagier et de comprendre son éventuelle fonction. Ce n'est en aucun cas une recherche de «coupables» ». Concrètement, l'orthophoniste prend du temps pour construire une relation thérapeutique avec le patient mais aussi les parents (si le patient est un enfant), il peut se renseigner sur la façon dont les troubles sont perçus dans les différents contextes dans lesquels évolue l'enfant (la famille, l'école etc...), cela afin d'encourager les différents protagonistes à créer les conditions idéales pour que l'enfant évolue.

En résumé nous dit l'auteur, « les troubles chez l'individu – retard de parole, de langage, difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, - pour individuels qu'ils paraissent ... se situent toujours dans des interactions multiples et complexes qui peuvent freiner, maintenir, amplifier, ou corriger le problème ». Bien sûr, le patient se rend chez l'orthophoniste, il convient donc que notre aide porte sur ce problème langagier mais pour contribuer au changement, la trouble langagier « doit pouvoir s'associer au système et à ses définitions du problème (sa construction de la réalité), créer une alliance dynamique qui permettra d'identifier les lieux de blocage de l'évolution du système et de l'individu ». Bien entendu, l'orthophoniste ne se transforme pas en thérapeute de famille, mais plus que d'évaluer les troubles du langage, il doit aussi pouvoir évaluer les éléments contextuels qui y contribuent et les facteurs de changement, les ressources à soutenir, ceci afin de créer une relation thérapeutique dynamique, base solide et indispensable à toute prise en charge.

3.1.2. Prise en compte de la dimension culturelle en orthophonie :

ROSENBAUM⁹⁵ allie l'approche systémique et les apports de l'ethnopsychiatrie pour décrire ce qu'elle appelle la « pratique transculturelle d'orthophonie ». Elle justifie ses références par le fait que les orthophonistes accueillent de plus en plus des enfants d'origines diverses ce qui rend la problématique sous-jacente aux troubles langagiers beaucoup plus complexe. Le rapport au temps et à l'espace par exemple, est profondément modifié pour les enfants de migrants. Ainsi s'exprime l'auteur : « Je pense que la conscience du temps vécu, des liens en spirale qui nous relient au passé et nous projettent vers l'avenir, constitue le fil d'Ariane nécessaire aux apprentissages inhérents à la croissance, comme dans une partition musicale où le *tempo* sous-tend le phrasé mélodique. Les nombreuses ruptures qui jalonnent l'histoire des migrants équivalent à autant de *trous noirs* dans le temps et dans l'espace ». Dans le cadre thérapeutique orthophonique, le soin consiste à répondre à une demande à propos d'un trouble langagier bien sûr, mais aussi le plus souvent à recréer des ponts entre les deux parties d'un être, entre l'avant et l'après, entre l'ici et l'ailleurs. Elle décrit les expériences qu'elle a pu avoir avec ces enfants et pendant lesquelles « Par la recréation des liens ténus du souvenir, ils ont apprivoisé les traces écrites qui les perpétuent ».

Dans ce contexte, ROSENBAUM⁹⁶ opte pour un changement de point de vue sur sa profession :

⁹⁵ ROSENBAUM F., *Approche transculturelle des troubles de la communication, langage et migration*, 1997

⁹⁶ ROSENBAUM F., Clinique logopédique interculturelle, un espace de médiation, *Langages et pratiques* n°24, décembre 1999, pp 28-37

loin d'être une orthophoniste garante d'une norme linguistique monolingue, elle se place en tant que « passeuse de la pensée à la parole et de la parole aux codes ». Elle se montre vigilante quant aux multiples appartenances de ses patients (en évitant la dérive stigmatisante qui assimile l'identité à une seule appartenance) afin « d'accueillir et de légitimer la perception qu'ils ont de la réalité ». L'accueil des familles migrantes est basé sur des principes éthiques et mènent à différentes attitudes qu'elle décrit ainsi :

- la reconnaissance de cette difficulté à avoir un membre de la famille étiqueté « déviant » face à l'asymétrie qui existe entre le soignant, « juge » de la norme, et l'étranger souvent précarisé, envoyé en consultation dans un lieu qu'il ne comprend pas. Elle remercie d'abord les familles d'être venues et les prie de l'excuser s'il n'y a pas de traducteur pour exprimer dans leur langue les différentes « blessures ».
- Elle prie ensuite les consultants de l'aider à ne pas les offenser involontairement à cause de son ignorance culturelle vis-à-vis des façons de faire dans le langage non verbal. En effet, ces difficultés peuvent être présentes si les consultants viennent de pays où les coutumes sont complètement différentes et peuvent mener à une incompréhension et une rupture de la relation thérapeutique.
- Lorsque le dialogue est limité par la barrière de la langue, elle cherche dans la langue des consultants le lexique relatif aux émotions et aux relations : « tristesse, joie, colère, peur, difficulté, humiliation, amitié, naissance, mort, deuil, séparation, souffrance, solidarité, survie, courage, capacité, pleur, nostalgie, exil, refuge, (etc) ». Par- là, elle cherche à diminuer le sentiment d'être totalement incompris et étranger.
- Elle se sert d'un outil privilégié, le « génogramme » (une sorte de retour sur l'histoire et la famille du consultant par la création d'un arbre généalogique), qui crée un premier espace de rencontre interculturelle entre la famille migrante et l'orthophoniste. En effet, il privilégie d'abord la représentation graphique par rapport à l'oralité lorsque la communication verbale est difficile. Ensuite, il permet la création d'un premier espace de rencontre interculturelle : les cycles de vie (formation du couple, mariage, grossesse, naissance, enfance, adolescence etc...) sont des appartenances communes dont les représentations culturelles peuvent être très différentes. A travers la construction de ce génogramme avec la famille, l'auteur cherche à « restructurer le temps brisé par la migration ». Elle explique ainsi son utilité : « Cet outil thérapeutique devient ainsi, pour moi et pour eux, un témoin graphique, un *prétexte* à la réactivation du désir qui est l'antagoniste de la peur, une reconnaissance « officielle » (institutionnelle) à l'égard de l'énergie et des ressources qui ont été activées pour traverser les vicissitudes de la migration. Il a pour but d'ancrer les personnes dans un temps et un espace reconnaissables dans le présent, débiteur par rapport au passé et projetable dans une continuité ».
- Elle considère enfin que l'estime de soi, de sa famille et de sa culture est primordiale pour accéder à l'appropriation des connaissances. Ainsi, il faut tenter de réduire les conflits de loyauté entre l'un et l'autre monde, d'offrir une alternative en proposant de s'enrichir de l'histoire passée, de la diversité pour élaborer de nouveaux projets.

Selon elle, les troubles du langage sont souvent des « manifestations symptomatiques » chez les enfants de migrants, mais nous ne voulons pas ici entrer dans le débat sur l'origine des troubles langagiers (Déficit ? Symptôme ? Etc). L'important dans cette démarche, semble-t-il, est le renversement de la position du

soignant qui, certes, possède un savoir spécifique sur le langage et ses troubles, mais dans ce cas tente de remettre sur un pied d'égalité le consultant et le thérapeute, en ayant en tête que sa vision des choses n'est peut-être pas comprise ou partagée, qu'il peut apprendre beaucoup de la famille et se servir des représentations de celle-ci pour mieux comprendre l'enfant. C'est donc avant tout une posture d'humilité et d'ouverture.

3.1.3. Difficulté de la prise en charge d'enfants de migrants :

La prise en charge des enfants de migrants peut sembler difficile pour plusieurs raisons. D'abord bien sûr, la barrière de la langue rend les contacts avec les familles moins fréquents parce que certaines peuvent conserver presque exclusivement leur langue maternelle, et d'autres n'ont pas encore eu le temps de se familiariser au français. Il n'est pas toujours aisé de trouver un interprète. Un membre de la famille (grand frère, grande sœur) peut parfois assurer cette médiation mais dans ce cas, l'avis parental manque un peu dans l'analyse et les évince de la prise en charge. Lorsque c'est un parent ou un ami qui traduit, cela peut nous confronter à plusieurs difficultés, décrites par ROSENBAUM⁹⁷ dans un autre article: en effet, dans ce cas, le discours de la famille en vient à être doublement jugé, et par l'institution et par ses pairs, les empêchant de livrer toutes leurs préoccupations. De plus, si la connaissance de la langue et de l'institution est insuffisante du côté du traducteur, il sera difficile de leur expliquer les véritables tenants et aboutissants de notre travail avec l'enfant. Il peut aussi arriver que la traduction se fasse par l'enfant lui-même, mais dans ce cas : « Cette *position paradoxale d'expert* de la langue pour la famille et d'*ignorant* pour l'école va lui rendre très difficile, voire impossible, la transmission d'un discours concernant généralement son comportement « inadéquat » en classe ou des difficultés relationnelles entre la famille et son entourage », de plus les parents peuvent se sentir gênés dans ce renversement de position. L'idéal est la présence d'un MLC (Médiateur Linguistico-Culturel) de la même origine que les consultants qui permet un travail en triade (consultant, thérapeute et médiateur) : sa tâche n'est pas seulement de traduire, elle demande aussi des capacités telles que « la décentration culturelle, l'écoute et l'aptitude à transmettre la parole de manière à créer des liens entre des modèles de pensée et des pratiques éducatives et thérapeutiques différents ». Il permet de rapprocher les interlocuteurs malgré les différences de langues en tentant de mettre en parallèle les discours dans un échange et une confrontation des savoirs. La présence d'un tel médiateur permet aussi de faire émerger le ou les groupes d'appartenance dans le cadre thérapeutique et de rééquilibrer « le poids et l'autorité enracinée dans la maîtrise de la parole ». Enfin, cela laisse la possibilité aux familles de s'exprimer pleinement dans la langue dans laquelle ils se sentent le plus à l'aise, la langue de l'affect.

D'autres difficultés pour l'orthophoniste se situent dans l'évaluation des troubles du langage puisqu'ils s'inscrivent dans un contexte bi- ou plurilingue, et que le diagnostic dans ce cas reste réservé si une évaluation précise des deux langues n'est pas possible (cf partie II).

Enfin, il existe aussi des cas pour lesquels les enfants viennent en consultation seuls lorsqu'ils sont déjà grands, les parents ne sont alors pas du tout impliqués dans la prise en charge et laissent à l'institution le soin de s'occuper de tout. Le travail devient moins contextualisé et il faudra faire tout son possible avec l'enfant seul. ROSENBAUM note d'ailleurs que souvent, l'asymétrie entre migrants et institution est totale : la demande ne vient pas de la famille mais de l'enseignant car « les parents ne sont pas à même de

⁹⁷ ROSENBAUM F., Passages d'une langue à l'autre, gués ou guet-apens ?, *Langages et pratiques* n°28, 2001, pp 53-60

comprendre les critères qui conduisent les professionnels à imputer les troubles ou/et l'échec scolaire à des «problèmes liés à la migration».

Nous voyons bien ici que la prise en charge des enfants de migrants nécessite un point de vue particulier de la part des orthophonistes, qui doivent être au fait des enjeux de l'acquisition du langage dans un contexte bilingue en plus des aspects particuliers de la rupture que représente l'exil. Ils/elles peuvent aussi s'informer sur la langue et la culture d'origine des patients pour se rapprocher d'eux, sans bien sûr prétendre à apprendre complètement la langue ou à mener une véritable enquête ethnologique ! Néanmoins, un geste vers l'autre peut être un bon début dans l'établissement d'une alliance thérapeutique.

3.2. La clinique logopédique interculturelle :

ROSENBAUM⁹⁸, à partir des bases théoriques de la systémique et de l'ethnopsychiatrie, invente ce qu'elle appelle la « clinique logopédique interculturelle » dans laquelle elle tente «d'activer un processus thérapeutique qui consiste à permettre à l'enfant et à sa famille de se nourrir de leur histoire passée, verbalisée, reconnue et valorisée dans le cadre thérapeutique institutionnel, et d'utiliser les appartenances diverses pour réamorcer les apprentissages ». Nous allons ici reprendre une grande partie de sa conception de la prise en charge orthophonique et l'enrichir de ce que nous pensons être important à partir de toute cette réflexion menée sur le bilinguisme et les enfants de migrants.

3.2.1. Prévention, information et guidance parentale :

Il semble primordial de ne pas isoler l'enfant et son trouble pour s'intéresser aux contextes dans lesquels il évolue et les intégrer dans notre évaluation et notre prise en charge, lorsque cela est possible. Plusieurs points nous paraissent importants dans l'information des parents et l'établissement d'une relation thérapeutique en orthophonie :

- **La conservation de la langue maternelle** : nous avons vu dans le chapitre 1 que les préjugés sur le bilinguisme sont tenaces et qu'il convient donc de faire comprendre aux parents l'importance de conserver leur langue maternelle surtout s'ils ne maîtrisent pas la langue d'accueil, afin d'offrir à leurs enfants une structure langagière de base solide, qu'ils pourront ensuite transférer à la langue d'apprentissage. Tout comme les enfants monolingues, les enfants plurilingues ont besoin d'un bain linguistique suffisant pour que le langage se développe dans les meilleures conditions. Il est aussi important de mettre en évidence les aspects affectifs et identitaires en jeu dans la transmission de la langue maternelle, car, comme le déclare PROBST FAVRET⁹⁹, « La langue maternelle est un des supports essentiels de l'identité culturelle. Consolider le socle identitaire, c'est aussi faciliter l'approche et l'appropriation d'une autre culture et d'une autre langue ». Il faut bien insister sur le fait que le français sera d'autant mieux appris que le socle langagier maternel est solide et que

⁹⁸ ROSENBAUM F., Clinique logopédique interculturelle, un espace de médiation, *Langages et pratiques* n°24, décembre 1999, pp 28-37

⁹⁹ PROBST FAVRET M-C., Multiculturalité de l'intervention logopédique des enfants migrants, *Langage et Pratiques* n°28, 2001, pp 61-72

l'enfant se sent « en sécurité » dans la langue avec laquelle il a grandi.

- **Le recours à la langue d'origine** avec un interprète est l'idéal pour commencer, car elle « permet un renforcement de l'estime de soi et offre un étayage à l'apprentissage du français », dans les premiers entretiens avec les parents et l'enfant, dans le recueil des données anamnestiques notamment, dans notre investigation quant à la place que prend le trouble dans la vie de la famille etc... Il peut être aussi intéressant de solliciter la langue maternelle chaque fois que c'est possible avec l'enfant, pour restaurer l'estime de soi et de sa langue souvent faible dans les situations de blocage des apprentissages. Nous sommes d'accord avec DE PIETRO et MATTHEY¹⁰⁰ pour dire que « les outils du logopédiste visent bien sûr à agir sur le développement ou la restauration de certaines aptitudes langagières mais que, pour ce faire, ils doivent également agir sur l'«être au langage» du patient, par le biais des aptitudes réflexives, des représentations et des attitudes langagières qu'il s'est construites au cours de son histoire ».
- **Information sur le multilinguisme affectif** : selon ROSENBAUM¹⁰¹, le multilinguisme affectif est « la faculté de s'exprimer dans la langue où se passent les échanges à un moment donné sans savoir en donner la traduction immédiate ». Il est important d'expliquer aux parents que tout enfant est capable d'assimiler deux langues et deux cultures et que l'on ne peut pas imputer les problèmes de l'enfant à son bilinguisme ; c'est la situation à l'origine de ce bilinguisme, les conflits de loyauté et les représentations parfois contradictoires qu'il associe à l'une et l'autre langue qui peuvent barrer l'accès aux apprentissages. Il faudra aussi leur expliquer que selon la période de sa vie, les enjeux de socialisation, l'enfant pourra privilégier l'une ou l'autre : on évitera alors de le « forcer » à parler l'une ou l'autre tout en continuant à lui parler dans la langue que l'on veut. Les enfants reviennent souvent plus tard à leur langue racine.
- **Information sur le développement bilingue** : il est aussi nécessaire, selon l'âge de l'enfant de les informer sur ce que sont les éventuels mélanges de langues, les retards momentanés d'acquisition du lexique dans deux langues. Il faut aussi bien sûr leur expliquer que l'enfant peut avoir un trouble du langage si les difficultés apparaissent dans les deux langues, l'avis des parents nous est alors indispensable.
- **L'alliance thérapeutique** : nous l'avons vu plus haut, l'alliance thérapeutique se forme d'abord autour de la reconnaissance de l'histoire de la migration et de l'exil ; ROSENBAUM l'opère par la réalisation d'un génogramme par exemple. Nous sollicitons aussi leur vision du symptôme en le recadrant dans l'histoire familiale, en essayant de comprendre ce que l'enfant pense de son trouble, en tentant de percevoir l'importance qui lui est accordé etc...
- **Diminuer le clivage entre l'école et la maison** : la coupure entre l'école et la maison peut être problématique pour l'enfant qui peut vivre cela comme un choix impossible à opérer et qui peut en arriver à se mettre en échec dans ce conflit de loyauté. PROBST FAVRET¹⁰² parle du paradoxe

¹⁰⁰ DE PIETRO J-F et MATTHEY M., L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence, *Langage et Pratiques*, n°28, 2001, pp 31-44

¹⁰¹ ROSENBAUM F., *Approche transculturelle des troubles de la communication, langage et migration*, 1997

¹⁰² PROBST FAVRET M-C., Multiculturalité de l'intervention logopédique des enfants migrants, *Langage et Pratiques* n°28, 2001, pp 61-72

autour de l'école, tantôt investie comme lieu de réussite et d'intégration, tantôt perçue comme une menace pour l'héritage culturel et langagier de la famille ; l'enfant peut alors recevoir des messages contradictoires qui le placent dans une situation délicate. Il devient alors intéressant pour l'orthophoniste, si possible, de créer des liens entre ces deux mondes. Ainsi, nous dit l'auteur, « Développer une communication entre ces deux univers est une tentative de créer les liens, en modifiant les représentations réciproques, souvent figées et bloquantes pour l'enfant, la famille et l'école ». L'école, de son côté, devrait favoriser la création de ponts entre les langues et les cultures pour aider l'enfant bilingue à inclure son vécu familial plutôt que de l'exclure.

3.2.2. Les média, créer un espace de transition :

Un des objectifs principaux pour l'orthophoniste peut être de rapprocher ce que l'on pourrait appeler les deux « espaces-temps » de l'enfant de migrants, surtout si l'on considère que certains conflits non verbalisés constituent comme des blocages dans leurs apprentissages. CIOLA A., dans la préface de ROSENBAUM exprime ainsi cette nécessité de créer des liens : « Pour le migrant, le soleil, la terre, le ciel, le café, la place où les gens discutent, l'espace d'ailleurs est imprégné de couleurs, d'odeurs, de bruits (quelques fois de bruits de bottes), c'est-à-dire imprégné de *significations*. Ces significations constituent le cadre de référence qui donne accès à l'utilisation de l'espace de la société d'accueil, à travers la création de nouvelles significations entrelacées ». Or, parfois ces significations ne peuvent pas être réappropriées pour servir de socle à une nouvelle construction, comme si elles étaient restées dans le pays d'origine et qu'elles ne pouvaient pas être verbalisées. Les raisons peuvent être multiples, mais les outils de l'orthophoniste peuvent permettre cette verbalisation et créer un espace de transition entre le souvenir et la vie à venir. Cet investissement du pays et de la langue d'accueil par l'enfant nous semble être une des conditions premières à toute rééducation proprement dite.

Les média à la disposition de l'orthophoniste sont nombreux pour tenter de créer ce pont.

- **Le jeu** : Le jeu d'abord est bien sûr un moyen privilégié car il est, comme le dit HAGEGE¹⁰³, « le monde consubstantiel de l'enfance » ; il est donc facilement exploitable pour le mettre au profit des apprentissages. Il tient aussi une place essentielle dans la socialisation de l'enfant car il est un moteur d'intégration au groupe. Selon l'auteur, « c'est à travers le jeu que se construit le sens, comme élaboration solidaire et collective des contenus correspondant à chaque forme linguistique ». Il inscrit l'utilité du jeu dans la pédagogie bilingue précoce mais c'est bien sûr un médium indispensable en orthophonie. Le français, langue d'apprentissage, doit aussi être perçu comme pouvant être utilisé dans une relation engageant l'affectivité de chacun : HAGEGE nous dit que « l'enfant ne peut être sérieusement incité à apprendre une langue étrangère que si on lui donne l'occasion de s'investir pleinement dans un échange communicatif qui le sollicite en tant que personne, et non pas seulement en tant qu'élève ». Pour ce faire, le jeu est un moyen idéal pour prendre plaisir à utiliser la langue.
- **L'expression personnelle** : les enfants de migrants peuvent être amenés, lorsqu'ils sont prêts, à faire des récits de souvenirs, des récits de vie, qui d'une part les placeront comme détenteurs d'un savoir inconnu de l'orthophoniste (leur vie dans le pays d'origine, la référence à leur langue

¹⁰³ HAGEGE C., *L'enfant aux deux langues*, 1996

maternelle) et d'autre part représenteront une trace écrite, symbolique, du vécu personnel : une trace de l'*ailleurs*, ici, sur le papier, créant ainsi un lien entre passé et présent.

- **Le livre/les contes/les contes bilingues** : un autre médium est bien sûr indispensable. Il s'agit du livre, de la lecture de contes des pays d'origine des enfants, ou même dans l'idéal de contes bilingues, qui matérialise directement le lien entre les langues possédées par l'enfant. Sur le papier, elles deviennent ainsi conciliables, et même illustrées par les mêmes images, racontant la même histoire. Observer des livres sur les enfants dans le monde, mettant en jeu la problématique des différences et des ressemblances peut aussi être un bon moyen d'amener l'enfant à verbaliser son expérience par identification/différenciation par rapport à ce qu'il voit. La création de contes ou d'histoires est aussi intéressante car elle constitue, selon ROSENBAUM, une « expérimentation de l'usage de l'écrit, vivante et fonctionnelle, où chaque enfant participe activement à son élaboration ».

3.2.3. Travail en groupe :

ROSENBAUM et JEQUIER THIEBAUT¹⁰⁴ expliquent que l'un des moyens privilégiés pour traiter les troubles langagiers des migrants est la « logothérapie de groupe », décrite en 1983 par ESTIENNE¹⁰⁵. Cette dernière expliquait ainsi ce type de prise en charge : « Chaque groupe a son histoire, sa vitesse de croisière vers un horizon qui nous apparaît de plus en plus distinct et qui se résume à permettre à chacun, dans le respect de l'autre, et sans perdre de vue le symptôme, d'ETRE pleinement lui-même, EVOLUER selon son désir, son rythme sans pour autant qu'on le pousse au changement, de s'ENGAGER personnellement par le biais d'un contrat, à atteindre un objectif clairement précisé dans le temps, d'EXPERIMENTER une image positive de soi-même en réinvestissant sous le mode du PLAISIR et de la COMMUNICATION PARTAGEE SOUS TOUTES SES FORMES, un apprentissage vécu jusqu'ici comme une activité stérile, vide de sens et dès lors vouée à l'échec ». Dans la prise en charge d'enfants de migrants, ROSENBAUM et JEQUIER THIEBAUT montrent qu'il apparaît intéressant que « leur histoire de vie particulière puisse bénéficier d'un échange avec d'autres enfants, semblables dans leurs différences ». En plus de la fonction contenante de tout groupe thérapeutique (telle que décrite par ANZIEU), les auteurs expliquent que « le groupe pluriethnique et plurilinguistique n'offre pas seulement un modèle où la multiplicité constitue la ressource première pour le dépassement des blocages de la communication orale et écrite, mais il constitue un espace « métisse » susceptible de devenir un lien, un pont entre la culture familiale d'origine et celle du pays d'accueil, un lieu protégé permettant l'élaboration des conflits de loyauté qui sous-tendent fréquemment les symptômes langagiers ». Dans ce cadre, plusieurs outils peuvent être utilisés : la matérialisation de la diversité par les cartes géographiques, des systèmes d'écriture diverses, des images et photographies représentant d'autres contextes ; les entretiens familiaux dans la langue d'origine si possible ; un travail sur l'« arbre de vie » ou « génogramme » qui inscrivent les enfants dans une temporalité et une affiliation écrite.

¹⁰⁴ ROSENBAUM F. et JEQUIER THIEBAUT V., Des histoires de vie à la communication orale et écrite dans les groupes d'enfants de migrants, *Langage et pratiques* n°26, 2000, pp 47-56

¹⁰⁵ ESTIENNE-DEJONG F., *Une logothérapie de groupe*, 1983

HAMERS et BLANC¹⁰⁶ ont expliqué l'intérêt des contacts interpersonnels dans le développement bilingue. A partir des travaux d'AMIR (1969) et ALLPORT (1954), ils citent des recherches qui ont montré que les contacts interculturels peuvent modifier les mécanismes socio-psychologiques de façon favorable. Ainsi, « lorsque des contacts positifs et agréables s'établissent entre sous-groupes ethnolinguistiques de statut plus ou moins égal en vue d'atteindre un objectif commun, comme par exemple, dans les échanges interculturels, il en résulte dans les deux groupes une augmentation de la motivation à apprendre la langue seconde, des attitudes plus positives envers la langue et le groupe cibles, ainsi qu'une réduction de l'anxiété liée à l'apprentissage de la langue seconde », ce qui confirme l'utilité de créer des groupes de ce genre en orthophonie.

La didactique de PORCHER¹⁰⁷ nous est aussi d'une grande utilité pour penser un groupe en orthophonie avec des enfants de migrants : en effet, ce dernier permet de mettre en évidence les stéréotypes, c'est-à-dire les manières figées de se représenter soi-même (« auto-stéréotypes ») et de voir l'étranger (« hétéro-stéréotypes ») sans chercher à les réduire puisqu'ils font partie de la réalité, mais en montrant qu'ils sont « à la fois nécessaires et insuffisants pour comprendre une culture ». Selon PORCHER, « Pour opérer cette décentration de sa propre culture tout en restant ancré en elle, le meilleur chemin pédagogique consiste à traiter des thèmes « universels-singuliers », c'est-à-dire présentes dans chacune des sociétés mais que chaque société traite à sa manière ». Ces « universels-singuliers » peuvent être abordés dans l'observation des langues mais aussi en abordant des thèmes multiples d'anthropologie culturelle. Partir de l'universel pour trouver les différences, dans une analyse comparative dynamique prenant en compte les représentations de chacun, est une démarche qui exprime bien pour les enfants de migrants « les rapports de similitudes et de différences entre les deux cultures » et qui contribue à « supprimer le danger sans cesse renaissant de l'exotisme et de la folklorisation ». Les approches pédagogiques d'éveil aux langues peuvent aussi être utilisées dans le cadre d'un groupe d'enfants multiculturels et multilingues, puisque, comme le disent DE PIETRO et MATTHEY¹⁰⁸, elles sont « une autre manière d'aborder le langage, empreinte de curiosité, d'ouverture, mais aussi de vécu – puisqu'il prend le plus possible en compte les représentations et les attitudes des élèves ». Si elles permettent « de situer son répertoire et de se situer lui-même dans la diversité constitutive de l'espace langagier », elles sont alors susceptibles d'intéresser toute personne dont la profession intègre la problématique de la différence et intervient sur le développement langagier plus ou moins aisé d'une personne.

¹⁰⁶ HAMERS J., BLANC M., Réseaux sociaux et comportements langagiers en milieu de contact des langues, *L'interdisciplinarité en sciences sociales pour l'étude du contact des langues, Actes du 2ème colloque du CIRB/IDERIC*, Québec 1987, ISBN2-89219-171-8, pp1-13

¹⁰⁷ PORCHER L., *Le français langue étrangère*, 1995

¹⁰⁸ DE PIETRO J-F et MATTHEY M., L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence, *Langage et Pratiques*, n°28, 2001, pp 31-44

Partie IV

PARTIE PRATIQUE : ATELIER

INTERCULTUREL AVEC DES

ENFANTS DE MIGRANTS

I. PRESENTATION DE L'ATELIER :

1. Le projet :

1.1. Pourquoi un « atelier interculturel » ?

Nous sommes partie du constat de la non-considération du bilinguisme des enfants de migrants lorsqu'il s'agissait de minorités ethnolinguistiques dans le système scolaire français, et même dans le cadre élargi de la société française. Or, ces enfants de migrants sont pour beaucoup en échec scolaire et représentent une bonne partie des consultations des centres médico-psychologiques. L'approche « transculturelle » d'orthophonie de Mme ROSENBAUM¹⁰⁹ nous est apparue comme une excellente façon d'aborder ce type de troubles, souvent constitué d'une difficulté langagière, mais qui est rarement isolée. Dans ce cas, nous avons vu que le soin ne consiste pas seulement à combler un « déficit » ou un « retard » langagier mais à recréer des ponts entre l'ici et l'ailleurs, entre les deux lieux et peut-être pourrait-on dire entre les deux « lieux identitaires » d'un sujet, surtout si le pays d'origine (porté par une langue, une culture, des souvenirs) est enfoui sous la pression de l'intégration, ou au contraire si le pays d'accueil est refusé dans une forme de repli identitaire sur ses racines.

Ce travail pouvait passer par un travail individuel mais nous avons pensé que le groupe aurait des effets thérapeutiques supplémentaires, en particulier dans le cas d'un groupe plurilingue et pluriethnique (voir Partie théorique Partie III, III.3.2.3.). Nous avons préféré garder le terme « interculturel » qui rendait plus visible l'idée d'échange et de rencontre plutôt que « transculturel » qui induisait plutôt l'idée de transformation, de passage d'une culture à l'autre. L'objectif était ici un peu dévié de la définition de base donnée par DEVEREUX que nous redonnons ici : « *Interculturel* : bien que le patient et le thérapeute n'appartiennent pas à la même culture, le thérapeute connaît bien la culture de l'ethnie du patient et l'utilise comme levier thérapeutique [...]. ». Dans cet atelier, nous ne prétendions pas bien connaître « la culture de l'ethnie du patient », mais nous comptons au moins remettre sur un pied d'égalité les cultures d'origine et du pays d'accueil en nous intéressant un minimum à ce que les racines de chacun pouvaient apporter. Bien sûr, nous nous sommes renseignés de notre côté mais en gardant toujours une distance par rapport à ce que d'autres pouvaient écrire sur telle ou telle culture, puisque ce qui nous intéressait surtout, c'était de percevoir comment l'enfant lui-même la décrivait. Au fond, l'échange et la discussion autour de la multiplicité de chacun permettrait de percevoir d'abord l'universel, ce qui est commun à l'humain de manière générale (notamment dans la langue), pour mieux comprendre sa singularité, à savoir ses spécificités langagières et culturelles. Sur ce point, la réflexion d'ABDALLAH-PREITCELLE¹¹⁰ nous a beaucoup éclairés.

Le premier objectif n'a pas été de faire un exposé et une présentation des différentes langues et cultures des enfants de l'atelier. Cela a bien sûr été une partie du travail réalisé au départ, mais nous cherchions avant tout à permettre à l'enfant de se situer et de se dire entre ces deux lieux pour pouvoir élaborer autour de souvenirs parfois enfouis, de passer par le langage pour recréer des liens. Or, les

¹⁰⁹ ROSENBAUM F., *Approche transculturelle des troubles de la communication, langage et migration*, 1997

¹¹⁰ ABDALLAH-PREITCELLE M., *L'éducation interculturelle*, 1999

difficultés à s'exprimer de ces enfants ont justement nécessité le passage par des médias et des activités langagières, ce qui fait de cet atelier non pas un groupe de parole, mais un atelier orthophonique, utilisant le « média-langage » à la fois pour travailler sur le langage, mais aussi pour tenter de toucher ce à quoi il est intimement lié (l'identité, l'affectivité).

1.2. Médiation et activités proposées ; un mot d'ordre, la créativité :

Le matériel proposé est du même type que celui utilisé dans un travail orthophonique habituel mais nous avons préféré le créer, ou du moins l'adapter pour ces enfants. En ce qui concerne les livres, nous avons choisi des albums traitant de sujets se situant autour de notre problématique : le voyage, les témoignages sur le quotidien d'enfants dans le monde, la famille bien sûr, qui est le premier lieu de socialisation mais aussi lieu de multiples ruptures pour les migrants. En revanche, en ce qui concerne les jeux et les cartes, nous avons créé entièrement le matériel pour plusieurs raisons : d'abord pour qu'il « matérialise » justement la diversité du groupe en se penchant sur les différentes langues et cultures d'origine, pour donner une existence à ces éléments souvent ignorés, et ensuite pour que les enfants perçoivent peut-être que les intervenants aussi s'intéressaient à eux, créaient pour eux, le mouvement étant celui d'un échange et non pas seulement d'un apport du thérapeute vers le patient. Nous avons créé un jeu de sept familles sur les caractères les plus connus des différents pays d'origine (le drapeau, la langue, etc...), dans le même esprit un jeu de memory avec des images de paysages, un grand jeu de plateau sur une carte du monde.

Lorsque cela était possible, nous avons sollicité les enfants dans la création du matériel pour qu'ils prennent aussi part à ce processus créatif (nous pensons par exemple à la création de cartes supplémentaires dans un jeu ou à sa décoration). Nous avons tenté d'utiliser ce que chacun pouvait apporter (que ce soit dans la discussion ou tout simplement matériellement, par l'écoute de leur musique par exemple) pour les valoriser et les impliquer pleinement dans cette prise en charge. Nous nous sommes en effet aussi basée sur le patrimoine artistique des pays en abordant notamment les thèmes de la musique et de la danse, le but étant d'observer la richesse de chacun et la beauté des métissages.

Les activités ont aussi été basées sur la création par les enfants eux-mêmes, processus de transformation symbolique retranscrit sur le papier pour en garder une trace visible, témoin de leurs capacités mais aussi de leur évolution : nous avons utilisé toutes sortes d'outils artistiques (crayons de couleur, feutres, pastels, peinture, encre, découpage/collage) dans des activités comme l'écriture des prénoms en alphabet cyrillique, la réalisation de l'arbre généalogique et toutes sortes de dessins. Le projet final a été la réalisation d'un petit livre avec les récits et les illustrations des enfants sur leur pays d'origine. En annexes (*voir annexes 51 à 82*), nous avons aussi inséré les photographies ou photocopies du matériel et des travaux qui ne mettaient pas en jeu l'anonymat des patients.

2. La population étudiée:

L'âge des enfants n'a pas été déterminé par avance. Nous avons d'abord sélectionné les critères suivants :

- des enfants en contact avec plusieurs langues/cultures,
- des enfants ayant vécu l'expérience de la migration ou nés de parents migrants,

-
- des enfants présentant des difficultés de langage,
 - des enfants considérés comme étant « en échec » dans le cursus scolaire normal.

Nous pensions ainsi d'abord attendre et observer d'où émanait la demande pour pouvoir ensuite constituer un groupe d'enfants ayant environ le même âge.

La recherche de population s'est d'abord faite par l'intermédiaire d'une présentation du projet et d'un appel aux soignants qui suivraient des enfants correspondant à ces critères, lors de réunions de synthèse du CMP. Nous sommes aussi passée par un contact avec une psychologue scolaire qui nous a fait une liste des enfants pour qui l'atelier serait indiqué. Nous avons contacté à maintes reprises plusieurs familles, par téléphone et par courrier, et nous nous sommes rendu compte que pour beaucoup, les coordonnées n'étaient plus exactes et non réactualisées. Pour d'autres, les parents et leurs enfants ne se sont jamais présentés parce qu'ils ne pouvaient pas les amener, ou bien n'ont jamais répondu.

En avril, pour le début de l'atelier, nous avons quatre enfants inscrits, dont deux adressés par le médecin (Hassan, 8 ans 6 mois, et Ivan, 8 ans 4 mois) et deux par l'école (Maria, 10 ans 10 mois et Oumar, 8 ans 9 mois). Myriam (10 ans 6 mois), la sœur d'Hassan, s'est greffée dès la deuxième séance à l'atelier, pour des raisons que nous expliquons dans le carnet de bord. En septembre, deux autres enfants sont adressés par le médecin (Ewa, 10 ans 5 mois et Amina, 11 ans 2 mois). Une petite fille (Clara) ne s'est présentée qu'à une séance, puis nous n'avons plus jamais entendu parler d'elle, ses parents ne trouvant pas le moyen de l'amener.

A leur entrée dans l'atelier, les enfants avaient donc tous entre huit et onze ans : **la demande la plus forte se situe donc chez les enfants à l'école primaire en cycle 2**. En effet, c'est à cet âge que l'on se rend compte que les apprentissages du cycle 1 (notamment la lecture) ne sont pas acquis malgré le temps. Sans le vouloir, nous avons aussi noté que les enfants qui nous avaient été adressés **avaient tous vécu eux-mêmes l'expérience migratoire il y a plus d'un an**, ce qui nous montre bien l'ampleur des difficultés liées au « choc migratoire » par rapport à ceux qui sont nés en France. C'est en effet aussi à partir d'un certain délai après l'arrivée de l'enfant en France que l'école commence à s'alarmer, en les comparant à d'autres enfants ayant immigré la même année.

3. Evaluation et modalités de suivi d'évolution :

Nous avons suivi l'évolution des enfants à la fois sur le plan quantitatif (passation de bilans de langage oral) mais surtout sur le plan qualitatif par l'observation clinique et les liens avec l'environnement quotidien des enfants.

3.1. Les liens avec la famille et l'école :

Dans une perspective « systémique », le suivi des enfants et de leur évolution devait être le plus complet possible afin de comprendre les multiples paramètres pouvant bloquer ou favoriser les apprentissages : nous avons donc à la fois rencontré les parents (plusieurs fois lorsque cela était possible) et contacté les écoles dans lesquelles les enfants étaient scolarisés. Les entretiens avec les parents ont permis le recueil des données anamnestiques, notamment lorsque les enfants n'étaient pas encore suivis par le CMP, le recueil d'informations quant à la place des langues dans la famille, et la façon dont ils percevaient l'évolution de leur enfant (*voir annexes 1 et 2 pour le questionnaire initial*). Nous avons aussi noté que nous

avons principalement rencontré les mères des enfants, sauf pour deux enfants pour lesquels un très court entretien avec le père a pu être réalisé. Il a souvent été difficile d'obtenir des rendez-vous avec certains parents qui ne pouvaient pas se libérer à cause du travail.

Pendant ces entretiens, une autre dimension nous est apparue indispensable : l'information et la guidance des parents à propos, notamment, du bilinguisme. Nous avons alors, après le recueil des données anamnestiques, tenté de réfuter les préjugés qui pouvaient être présents dans la tête des parents à propos du développement de l'enfant bilingue et sa capacité à pouvoir assimiler deux langues. Nous leur avons distribué un dépliant à ce propos, dépliant que nous avons créé spécialement pour les parents de l'atelier, mais qui pourrait être utilisé pour tout cas de bilinguisme de manière générale (*voir annexes 3 et 4*). Nous l'avons produit en nous appuyant sur un livret explicatif pour l'information des orthophonistes, réalisé dans le cadre d'un mémoire d'orthophonie en 2008 à Nantes ¹¹¹. Pour les parents migrants plus spécifiquement, ce livret nous est apparu après coup un peu trop complexe, surtout lorsqu'ils ne maîtrisaient pas bien le français et/ou ne le lisaient que très peu. Dans l'idéal, il faudrait traduire chaque dépliant dans leur langue maternelle et simplifier la tournure des phrases en ne gardant que l'essentiel. La guidance parentale a permis un certain suivi, les conseils étant délivrés à l'oral, adaptés au niveau de langue et à chaque situation. Nous leur avons aussi expliqué que plusieurs variables pouvaient affecter le développement bilingue : le contexte d'apprentissage des langues, les attitudes parentales envers les deux langues mais aussi le statut de la langue dans le pays d'accueil. D'une manière générale, nous avons jugé important de mettre sur un pied d'égalité les deux langues et les deux cultures lorsque cela semblait nécessaire, nous avons insisté sur la conservation de la langue maternelle plutôt que le fait d'imposer le français lorsque les parents ne le parlaient pas parfaitement ; nous avons aussi tenté de dédramatiser les difficultés à l'écrit en insistant bien sur le fait que l'entrée dans la lecture et l'écriture nécessitait avant tout un langage oral bien construit, mais aussi une certaine confiance en soi et un état psychologique « stable », pourtant souvent fragilisé chez ces enfants.

En ce qui concerne l'école, nous avons eu beaucoup d'entretiens téléphoniques, nous sommes parfois allée rencontrer directement les professeurs lorsque cela était possible.

3.2. Le bilan de langage oral du L2MA (Batterie pour l'examen psycholinguistique de l'enfant, 1997, de CHEVRIE-MULLER C., SIMON A.M, FOURNIER S.) :

Il nous fallait trouver un bilan de langage oral adapté à l'âge de tous les enfants réunis pour faire un premier examen de leur niveau en français par rapport à la norme et pour pouvoir ensuite comparer les résultats à la fin de l'expérience, après une deuxième passation, dans une perspective d'analyse quantitative de leur évolution. Nous avons donc choisi la partie « Langage Oral » du L2MA (Langage Oral, Langage Ecrit, Mémoire, Attention), la première de la batterie destinée à l'examen psycholinguistique des enfants de 8 ans et demi à 11 ans et demi (du CE2 au CM2). La référence, d'ordre statistique, permet d'affirmer un déficit ou un retard mais permet aussi de préciser sa sévérité par une notation en écart type « - ». Nous rappelons ici que pour ces enfants, le diagnostic de retard de langage par exemple ne peut être posé que si les deux langues (ou plus) sont touchées. Or, pour des raisons pratiques, nous n'avons pas pu ici évaluer la

¹¹¹ LEFEBVRE F., *Guide d'information pour la prise en charge orthophonique de patients bilingues*, Mémoire orthophonie : Nantes, 2008

langue maternelle, ne possédant pas les tests appropriés et les interprètes adéquats. Nous nous sommes appuyée simplement sur le recueil des informations données par la famille et sur ce que nous avons pu noter dans la clinique, l'important pour nous étant d'observer l'existence d'une évolution ou pas après l'expérience de l'atelier.

Dans cette batterie, les notes enregistrées pour un enfant sont confrontées aux données de référence pour sa classe d'âge (9 ans ou 10 ans) ou pour la classe dans laquelle il est scolarisé (CE2, CM1 ou CM2). Nous avons préféré calculé les écarts-types seulement en rapport avec leur classe d'âge, car ces enfants ont souvent redoublé ou ne sont plus dans le cursus scolaire ordinaire ; la référence à la classe n'avait alors que peu de sens.

Les épreuves que nous avons fait passer ainsi que les profils-types sont en annexes (*voir annexes n°5 à 16*). Elles se déroulent de la manière suivante (les sigles seront réutilisés dans les tableaux d'évolution par enfant (voir III) :

- **Epreuve n°1, Fluence Phonétique (FLP)** : cette épreuve explore la richesse du lexique, la facilité d'accès au lexique dans son aspect phonologique et met en jeu la conscience phonologique. L'enfant doit énoncer en une minute le plus de mots possibles commençant par « P » puis « F » ;

- **Epreuve n°2, Fluence Sémantique (FLS)** : cette épreuve explore les mêmes domaines, mais cette fois sans l'aspect phonologique. L'enfant doit énoncer en une minute le plus de mots possibles pour chaque thème (le sport, les métiers, les vacances) ;

- **Epreuve n°3, Intégration Morphosyntaxique (IMS)** : cette épreuve nécessite une réflexion d'ordre métalinguistique, la connaissance de la morphologie et de la syntaxe de la phrase. L'enfant doit comprendre une phrase-modèle, puis en compléter une autre, liée, mais qui nécessite une transformation, une réalisation de type morphologique ou syntaxique ;

- **Epreuve n°4 (les n°6 et 7 dans la batterie), Phonologie-Répétition de « mots difficiles » (NER-CRE)** : l'enfant doit répéter des mots assez complexes qui offrent des difficultés dans l'organisation de la chaîne des phonèmes, notamment en raison de la présence de consonnes successives. Cette épreuve met aussi en jeu la mémoire immédiate ;

- **Epreuve n°5 (la n°8 de la batterie), Antonymes ou contraires (ANT)** : cette épreuve teste la richesse du lexique (passif et actif) et la richesse d'accès à ce lexique, l'enfant devant simplement donner le contraire d'un mot ;

- **Epreuve n°6 (la n°10 de la batterie), Compréhension de Consignes Complexes (CCC)** : cette épreuve teste la compréhension et ne nécessite pas de réponse orale ; elle met surtout en jeu la compréhension des relations d'ordre temporel (« après + infinitif », « avant de + infinitif », « juste avant »), topologique (« entre », « parmi ») ou logique (« si + conditionnel », « au lieu de + infinitif », « sauf »). L'enfant a devant lui dix formes en bois (des carrés et des étoiles blancs, rouges, bleus et verts) et un carton sur lequel sont dessinées les dix formes avec l'indication de la couleur qui indique la disposition à adopter pour placer les éléments ; il doit déplacer les éléments selon les consignes, le plus souvent à deux termes (c'est-à-dire des actions successives à réaliser, des actions soumises à une condition, etc...).

- **Epreuve n°7 (la n°14 de la batterie), Vocabulaire (Dénomination) (VOC)** : cette épreuve teste la richesse du lexique de l'enfant pour le vocabulaire concret par la dénomination de parties du corps et d'images. On peut vérifier si la difficulté se situe dans l'accès au lexique en fournissant l'ébauche du mot,

mais l'éventuelle deuxième réponse n'est pas comptabilisée dans la note finale.

- **Epreuve n°8 (la n°34 de la batterie), Lecture- Compréhension Morphosyntaxe (LMS), Pronoms personnels compléments et phrases enchâssées** : ce n'est pas tellement le processus de lecture qui est étudié dans cette épreuve mais les capacités de compréhension du langage au niveau de la composante morphosyntaxique, tant sur le plan des référents (c'est-à-dire les pronoms) que des structures syntaxiques complexes (c'est-à-dire les phrases enchâssées). Elle requiert aussi des capacités métalinguistiques puisqu'elle incite à la réflexion sur certaines oppositions : dénombrable/indénombrable, objet direct/attribution, etc... Nous avons lu les phrases aux enfants lorsque la lecture n'était pas possible.

La première passation des bilans de langage oral n'a pas pu être réalisée dès le début de l'atelier (en avril) pour plusieurs raisons : d'abord parce qu'elle était impossible pour plusieurs enfants, étant donné leur inhibition massive et leur quasi-mutisme (certains ne répondant, au début, que par oui/non, « Je sais pas » ou par des hochements de tête) et que nous préférons le faire en même temps pour tout le monde, ensuite parce que nous voulions éloigner dans un premier temps tout ce qui pouvait se rattacher à l'école, aux évaluations, pour les rassurer et gagner leur confiance, pour qu'ils comprennent bien que l'atelier était un espace à part dans lequel ils pouvaient s'exprimer sans retenue ou sans peur d'une quelconque note. Nous avons donc commencé les passations en septembre 2011 et les bilans d'évolution ont été réalisés fin janvier/début février 2012, ce qui offre une vision de l'évolution sur une période de quatre à cinq mois selon les enfants.

3.3. Le dessin du bonhomme :

L'analyse qualitative pouvait aussi s'appuyer sur les dessins des enfants, qui, comme le déclare THOULON-PAGE¹¹² nous apportent, sans prétendre établir un diagnostic à partir de ceux-ci, des informations supplémentaires pour une meilleure connaissance de l'enfant. Ils peuvent ainsi nous renseigner sur « le niveau de maturation intellectuelle, psychomotrice et affective de l'enfant, les troubles éventuels du schéma corporel et de l'orientation dans l'espace, le ressenti de l'enfant face à une situation familiale ou sociale déterminée, sa confiance en soi, son énergie de base, sa sociabilité ou sa timidité ». Selon elle, le dessin unique n'est pas interprétable et il faut une série de dessins d'un même auteur pour vérifier ses hypothèses et tirer des conclusions valables.

Nous avons retenu plus particulièrement le dessin du bonhomme qui est important pour juger du schéma corporel de l'enfant, mais qui est aussi un test projectif parlant, c'est-à-dire qu'il permet éventuellement d'avoir une idée de la façon dont l'enfant se perçoit et perçoit l'autre. Selon LE BOULCH, cité par THOULON-PAGE, le schéma corporel est « l'intuition d'ensemble, ou la connaissance immédiate que nous avons de notre corps à l'état statique ou en mouvement, dans le rapport de ses différentes parties entre elles et surtout dans ses rapports avec l'espace et les objets qui nous environnent ». Selon THOULON-PAGE, la structuration du schéma corporel passe par plusieurs étapes dont les réactions tonico-émotionnelles de l'enfant face aux différents soins et caresses de la mère dans les premiers temps de la vie, l'éducation perceptivo-motrice à la maison et à l'école (qui passe par les jeux, le sport, les exercices rythmiques, les comptines, etc...) et l'intériorisation et la représentation mentale qui permettent à l'enfant de se représenter son corps en mouvement, le verbaliser par le langage et le transcrire sur le papier par le

¹¹² THOULON-PAGE C., *La rééducation de l'écriture de l'enfant, pratique de la graphothérapie*, Editions Masson, 2009

dessin ou la peinture. Selon le test de GOODENOUGH, la consigne est la suivante : « sur ce papier, tu vas dessiner un bonhomme, fais le meilleur dessin que tu peux, prends ton temps et travaille consciencieusement ». Nous vérifions ensuite que soient présents dans le dessin plusieurs éléments, pour juger de la perception du corps qu'ont les enfants : la tête, les jambes et les pieds, les bras et les mains avec leurs cinq doigts, le tronc (plus long que large), les points d'attache corrects des membres, le cou, les détails du visage (avec oreilles et cheveux bien placés), les vêtements, les proportions, etc...

Les dessins du bonhomme ont été réalisés en septembre 2011 puis en janvier-février 2012. Nous les avons annexés avec les synthèses individuelles des enfants. Nous les avons coté sur le plan quantitatif (*voir annexes 17 et 18*), et nous avons aussi quelques indications qualitatives, mais nous laissons au lecteur toute la liberté de juger de leur qualité et surtout de ce qu'ils peuvent évoquer.

3.4. Le questionnaire aux enfants :

Il nous paraissait aussi important d'avoir l'avis des principaux sujets de cette étude, c'est pourquoi nous avons créé deux questionnaires pour les enfants, réalisés aux mêmes dates que les bilans de langage oral.

Le premier questionnaire (*voir annexe 19*) recherchait des informations sur : la conscience qu'ils pouvaient avoir de leur bilinguisme ou non, de son éventuelle utilité (questions 1, 2 et 8) ; la façon dont ils se situaient parmi leurs langues et le statut qu'ils leur accordaient (questions 2, 3, 4 et 5) ; la conscience de leurs difficultés (questions 6 et 7) ; leur rapport à l'écrit (questions 9 et 10) ; la possibilité ou non de se projeter dans l'avenir, dans un lieu, de commencer à se construire une histoire, un projet (questions 11 et 12) ; la façon dont ils envisageaient l'atelier et les raisons de leur venue (questions 13 et 14).

Le deuxième questionnaire (*voir annexe 20*) reprenait certaines questions du précédent, notamment celles à propos de la place de l'enfant parmi ses langues, le rapport à l'écrit et la projection dans le futur. Nous y avons ensuite ajouté des questions à propos de leurs progrès éventuels et de leur vécu au sein de l'atelier.

4. Déroulement et cadre des séances :

4.1. Intervenants :

Nous avons d'abord commencé les séances à deux intervenants : nous-même et notre maître de stage, orthophoniste, et ce d'avril à juin 2011. Nous étions alors deux adultes pour cinq enfants lorsque l'atelier était au complet. Puis, en septembre, cette dernière a passé la main à l'éducatrice spécialisée du centre. Le nombre d'enfants ayant augmenté, nous avons aussi accepté la présence d'une stagiaire psychologue : il y avait donc trois adultes pour sept enfants en atelier complet. Vers janvier, une des assistantes sociales du centre est venue observer quelques séances avant de reprendre le flambeau à notre départ. A cette période, nous avons aussi commencé à faire des réunions de synthèses de reprise, en dehors de l'horaire de l'atelier, le vendredi matin, dirigées par une psychologue du centre. Cela nous permettait ainsi de discuter des différents enfants et de ce qui se passait en séance en bénéficiant d'un point de vue extérieur, afin d'élaborer et d'adapter ensemble nos réactions, nos façons de faire, nos activités avec les

enfants, de discuter des productions, de la nécessité de prises en charge supplémentaires ou de la réorientation de certains enfants vers des suivis plus adaptés.

4.2. Horaires et nombre de séances :

L'atelier a eu lieu tous les mercredis de 16h45 à 17h45, hors périodes de vacances scolaires : du 13 avril au 8 juin 2011, puis nous avons repris à partir du 14 septembre 2011. Pour notre part, la dernière séance a eu lieu le 1er février 2012, ce qui comptabilise au final vingt-quatre séances. Il a fallu envoyer des courriers aux parents pour officialiser ces dates et les inviter à nous rencontrer.

Néanmoins, l'atelier se poursuit actuellement, le CMP ayant décidé de continuer à accompagner ces enfants de migrants, et éventuellement d'en accueillir d'autres. Nous ne pouvons qu'être ravis de voir ce projet intégré aux ateliers thérapeutiques du centre.

Nous avons mis en annexes le carnet de bord de l'atelier, c'est-à-dire les comptes rendus de chaque séance ainsi que nos impressions personnelles (*voir annexes 21 à 50*).

II. SYNTHES INDIVIDUELLES PAR ENFANT :

Nous avons choisi de présenter les enfants par ordre d'assiduité (des plus assidus au moins assidus), ce qui nous permet de juger plus facilement de l'impact de l'atelier sur leur évolution. Nous avons aussi décrit en premier ceux qui sont arrivés en avril (dont l'évolution générale est jugée sur une période de dix mois) avant ceux qui ont intégré l'atelier en septembre (dont l'évolution générale est jugée sur une période de cinq mois). Rappelons que l'évaluation quantitative fait référence pour tous les enfants à une période de quatre à cinq mois.

1. Synthèse clinique du cas de Maria :

Née le: 29/06/2001

Classe: CLIS, après un CE2 en cursus normal

Date d'entrée dans l'atelier: 06/04/2011

Assiduité: Venue à 21 séances sur 24.

1.1. Modalités d'entrée dans l'atelier:

Maria est adressée par la psychologue scolaire au CMP parce qu'elle redouble son CE2, n'est toujours pas lectrice et présente un niveau insuffisant dans tous les domaines. Jusqu'à juin 2011, elle bénéficie du CRI (Cours de Rattrapage Intégrés) deux fois par semaine, et du RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté). Selon la psychologue scolaire, les tests verbaux révèlent des problèmes de mémorisation et de concentration importants, qui dépassent le champ scolaire. Elle est plutôt volontaire et motivée mais ne met pas forcément de sens dans les activités; elle a des difficultés à mobiliser sa pensée et il faut beaucoup la guider, réexpliquer sans cesse les consignes. L'équipe pédagogique met en avant une difficulté à comprendre la langue française et un problème pour s'adapter, avec un énorme besoin d'être valorisée. Les difficultés sont aussi présentes en écriture, en calcul et dans le domaine spatio-temporel.

Une orientation en CLIS est décidée à la fin de l'année scolaire car elle n'a pas progressé; elle

l'intégrera à la rentrée 2011, en plus du suivi au CMP. Le médecin du CMP note la présence d'angoisses: la peur du noir avant de s'endormir, contre laquelle elle se défend en laissant la porte ouverte.

1.2. Anamnèse:

Maria est née au Cap-Vert à Tarrafal. Le père émigre avec sa femme en 2006 pour trouver un travail mieux payé en France. Mais, une semaine après son arrivée, il a un accident du travail et depuis ne peut plus exercer son activité. Il est en fauteuil et peut difficilement se déplacer en béquilles, il a d'ailleurs refait une chute en tentant de descendre des escaliers. La mère s'est trouvée désemparée, à devoir s'occuper des soins mais aussi des papiers en France sans parler la langue ; elle fait des ménages pour nourrir toute la famille. Elle se trouve en situation irrégulière, ainsi que son mari, ce qui les empêche de pouvoir demander des aides ou un logement social.

Maria et tous les enfants sont restés au Cap-Vert chez leur tante. Alors âgée de 8 ans, elle rejoindra les parents en avril 2009 avec son grand frère (qui a aujourd'hui 17 ans) et sa petite soeur (6 ans), laissant derrière elle un autre grand frère (13 ans) resté sur l'île natale. Cette **séparation d'avec les parents** a duré trois ans et a sans doute été difficilement vécue. La mère évoque les difficultés financières pour payer les billets d'avion afin d'opérer le regroupement familial. Maria dit être allée à l'école au Cap-Vert tous les matins, mais l'après-midi, elle travaillait et aidait les adultes à ramasser et porter des sacs de sable. La petite soeur a déjà été suivie au CMP car elle avait un bec-de-lièvre, le frère resté au Cap-Vert serait aveugle d'un oeil, et le père, en fauteuil roulant, ne sortirait que rarement de chez eux.

1.3. Place des langues dans la famille:

Les parents parlent le **créole capverdien**, le **portugais** et le **français**, mais c'est leur langue maternelle qu'ils utilisent dans leurs échanges quotidiens, mélangé parfois au français. La mère insiste beaucoup sur le fait que « c'est mieux la France » ou « c'est mieux de parler français »; ce souci d'intégration donne un regard assez dévalorisateur à la langue maternelle, qui est même placée « en-dessous » du portugais qui, lui au moins, peut être une langue « utile ».

Elle m'explique que Maria parle mieux créole, elle s'en sert souvent lorsqu'elle ne trouve pas un mot en français. La petite soeur de 6 ans semble très bien se débrouiller en français et joue même parfois la petite traductrice, insiste la mère, comme pour signifier qu'elle ne comprend pas pourquoi Maria n'en fait pas autant. Même si Maria parle « mieux le français que moi » dit la mère, la jeune fille doit certainement ressentir cette exigence parentale qui la « force » à parler français.

Nous expliquons à la mère qu'il est important d'avoir de solides bases et un bon modèle dans la langue maternelle pour en acquérir une deuxième, qu'il est important de ne pas dévaloriser le créole qui est une part de son identité, de son histoire, et que l'apprentissage du français peut prendre du temps selon le rythme de chacun, c'est pourquoi il est inutile de la comparer à la petite soeur. Il se fera d'autant plus facilement que Maria se sentira encouragée dans son bilinguisme. Mais, en réponse, la mère insiste encore sur l'importance du français. « Il faut plutôt tendre vers un équilibre entre les deux langues ...»; nous tentons d'expliquer, elle dit avoir compris, mais cela ne semble pas réellement intégré.

1.4. Observations cliniques et évolution :

1.4.1. Selon les parents, entretiens:

- Premier entretien avec la mère (30/03/2011): La mère n'évoque aucune autre difficulté à la maison (de comportement, de santé...) que celles évoquées par l'école, elle nous dit seulement que Maria ne dort pas beaucoup mais que « c'est de famille ».
- Deuxième entretien (07/09/2011): La mère semble préoccupée par des papiers à remplir, parce que Maria n'aurait pas le droit de rentrer seule à la maison après la CLIS. Maria aurait fait des progrès en français depuis le centre aéré cet été, et selon elle, grâce à l'atelier. Elle aimerait que sa fille soit aussi suivie en orthophonie en séances individuelles.
- Troisième entretien (16/01/2012): Les parents ont déménagé depuis peu, la situation professionnelle est la même et la famille vit toujours dans la précarité. Cette fois, la mère nous livre beaucoup plus sur sa situation : elle n'a pas de papiers, son mari en a des faux (qu'il a dû obtenir pour son arrêt de travail), et ils n'ont pas le même nom alors qu'ils sont mariés. Elle est seule à travailler pour nourrir sa famille, et l'allocation touchée pour l'accident du père ne semble pas énorme. En arrivant en France, elle s'est trouvée un peu désemparée, à s'occuper d'un mari apparemment gravement atteint, sans savoir parler français, et à devoir faire les papiers sans ne rien y comprendre. « Depuis six ans, c'est comme ça nous dit-elle ».

La maîtresse spécialisée à l'école lui a dit que ça allait pour Maria. La mère pense qu'elle a fait des progrès en français depuis sa prise en charge au CMP, elle parle beaucoup plus en français à sa petite sœur, alors qu'auparavant elle lui répondait en créole, même à des questions posées en français. A la maison, elle est autonome pour faire ses devoirs, elle aide aussi sa mère pour les tâches ménagères. Elle n'a pas parlé de l'atelier à ses parents. La guidance parentale faite au début de l'atelier n'a pas tellement servi, comme nous nous en étions doutés : « Je préfère garder français que langue à nous » dit la mère, déclarant que ce n'est pas normal que Maria mélange français et créole alors que sa petite sœur ne le fait pas. Nous la quittons en lui conseillant de revoir l'assistante sociale du centre pour discuter de sa situation.

1.4.2. Selon l'école:

- Premier lien avec l'école (CE2, Mai 2011): Maria est encore dans le cursus normal, en CE2. La maîtresse ne note rien de spécial sur le plan du comportement, si ce n'est qu'elle participe peu. Elle fait souvent semblant de suivre ce qui est fait en classe, pour faire illusion, mais on sent bien qu'elle ne comprend pas. Elle aurait un niveau de Grande Section Maternelle selon le professeur, elle commence à peine à déchiffrer quelques sons, mais aucun mot de plus de deux syllabes; une camarade l'aide à apprendre à lire avec une méthode syllabique. Elle semble aussi perdue en mathématiques.
- Deuxième lien avec l'école (CLIS, Novembre 2011): Selon l'institutrice, toute la famille est illettrée. Maria dit qu'elle veut être « maîtresse » plus tard, mais sa mère lui aurait répondu qu'elle doit être cuisinière, comme le plus grand de ses frères, sans doute parce qu'il gagne suffisamment

d'argent... Maria se lève seule le matin, et va toute seule à l'école. Selon ses dires, sa mère ne veut pas qu'elle joue à la maison: il n'y a pas de livres chez elle, elle ne dessine pas. L'institutrice nous parle de **violence** et d'**agressivité** à l'égard d'autres élèves qu'elle frappait en début d'année; maintenant, elle s'est un peu calmée, elle commence à sourire, à se faire des amis. Elle est volontaire et s'exprime quand elle n'a pas compris, chose qu'elle ne faisait pas l'année passée. Elle commence à déchiffrer, présente de bonnes capacités en discrimination visuelle, en graphisme et en organisation séquentielle aux tests réalisés par le professeur. Elle est surtout valorisée par le sport, dans lequel elle est imbattable!

En conclusion, elle progresse plus dans **le comportement** que dans les apprentissages, le but premier dans la CLIS étant qu'elle soit d'abord « plus adaptée ». La mère n'est pas venue à la réunion pédagogique. Selon l'institutrice aussi, un suivi orthophonique individuel supplémentaire serait souhaitable, surtout que **ses difficultés à communiquer ne trouvent parfois d'issue que dans la violence**.

- Troisième lien avec l'école (Février 2012) : la mère a dit à la maîtresse que Maria faisait pipi au lit toutes les nuits. Ces épisodes d'énurésie ont commencé dès l'arrivée en France, mais n'étaient qu'intermittents dans un premier temps ; or depuis un mois, ils sont quotidiens. Nous pensons à un soutien psychologique supplémentaire pour Maria en individuel.
- Quatrième lien avec l'école (01/04/12) : Maria a eu quelques déclics en lecture mais elle confond toujours certaines lettres de l'alphabet, ce qui rend cet apprentissage lent et laborieux. Elle a beaucoup de difficultés en discrimination phonologique. Les mathématiques pèchent aussi à cause du déficit langagier ce qui l'empêche de bien comprendre le vocabulaire et les énoncés, alors qu'elle peut retenir les démarches opératives qui ne mettent en jeu que des nombres. C'est surtout sur le plan du comportement qu'elle s'est améliorée : elle est moins violente et n'a recours aux gestes que pour se défendre, elle s'est assagie, respecte les règles et l'adulte. Elle s'est aussi beaucoup épanouie dans la classe, peut maintenant sourire, s'ouvrir, se faire des amies. En sport, elle bat encore tout le monde ce qui la met en valeur. L'institutrice la responsabilise en lui demandant de gérer d'autres enfants, moins autonomes qu'elles, dans le rangement des affaires par exemple. Elle participe à plusieurs cours intégrés dans le cursus normal et a « de bons rapports avec tout le monde ». C'est surtout ce qui se passe à la maison qui est inquiétant : elle a aussi rapporté à l'école des épisodes de violence de la part de sa mère, elle dit qu'elle « ne fait rien » chez elle si ce n'est les tâches ménagères, elle n'a pas le droit de jouer, elle est complètement autonome dans ses déplacements. Il reste tout de même de grands silences sur sa vie en dehors de l'école, et la maîtresse aimerait que plus de liens soient faits entre les différents intervenants (assistante sociale, soignants, etc...). Par exemple, le véritable âge de Maria reste ambigu : l'école a une date de naissance qui correspond à un âge de 10 ans alors que le CMP l'a enregistrée comme étant une enfant de 11 ans. Alors que Maria a fêté ses 10 ans à l'école, sa mère insiste pour dire qu'elle a 11 ans, ce qui déclenche une crise de pleurs après une remarque de l'institutrice. Maria elle-même ne sait plus où se situer, et nous pouvons imaginer les dégâts que cela peut avoir sur la construction de son identité.

1.4.3. Dans l'évaluation du langage oral:

a. Bilan de langage oral initial :

Observations cliniques lors du bilan: après le petit entretien de rentrée pendant lequel Maria laisse parler sa mère sans rien dire, elle nous apparaît confiante, plutôt contente de ses vacances, et prête à se livrer à ces petits tests. Pourtant, au fur et à mesure que le bilan avance, l'échec aux épreuves la rend maussade: elle ne nous regarde plus, prend la tête dans ses mains, d'autant plus que ses efforts de concentration ne portent pas leurs fruits. Malgré nos efforts pour tenter de la rassurer, l'incompréhension est trop grande et la submerge. Heureusement, la dernière épreuve est réussie et nous l'encourageons beaucoup pour ne pas qu'elle sorte dégoûtée de la séance! Ces considérations nous montrent la **conscience qu'elle a de ses difficultés** et une certaine **intolérance à l'échec**, qui doit sans doute mettre à mal sa confiance en elle et l'estime qu'elle peut avoir d'elle-même.

Résultats: la partie Langage Oral du L2MA révèle des difficultés dans toutes les épreuves, avec des scores tous inférieurs à ceux attendus pour la moyenne d'âge (10 ans). Dans le détail, on trouve:

- Un **lexique en français pauvre**: en dénomination d'images (5/25), elle essaie de donner des réponses qui ne sont que des approximations: elle donne ainsi des réponses par localisation (*paupières* → *sourcils*), des réponses morphologiques (*tétine* → *bouteille*, *coquetier* → *bol*), des co-hyponymes (*cygne* → *canard*, *gilet* → *veste*), ou des définitions par l'usage. L'ébauche orale l'aide à donner des réponses approchant le mot réel, mais donne lieu à des erreurs phonologiques (*poivron* → *poivre*, *tambourin* → *tambour*, *bibliothèque* → *biliothèque*): on sent bien qu'elle a déjà rencontré ces mots mais qu'elle ne se les est pas encore appropriés.
- Un **défait d'évocation**: la fluence sémantique (sept mots donnés en une minute) est meilleure que la fluence phonologique (un mot donné en une minute) parce qu'elle parvient à trouver des mots sur le thème du sport, qui l'intéresse un peu plus. Dans l'ensemble, le lexique est très réduit.
- Un **langage pauvre avec des difficultés de construction morphosyntaxique des phrases**: le score en intégration morphosyntaxique est nul: le sens général de la phrase est compris et elle essaie tant bien que mal de la compléter mais les accords de verbes sont incorrects, les mots grammaticaux sont mal employés, et la construction des phrases incertaine. L'épreuve la mieux réussie est celle de la compréhension de la morphosyntaxe à l'écrit: n'étant pas capable de lire, nous lui lisons les phrases et elle peut les apparier correctement avec l'image; le support iconographique peut être une aide, ce qui nous montrerait un **besoin d'images concrètes pour la compréhension**, mais peut-être que le hasard y est aussi pour quelque chose dans cette épreuve.

Conclusions: les résultats sont inférieurs à la moyenne d'âge (10 ans), et la moyenne par classe (CE2, la dernière classe du cursus normal qu'elle a fréquentée). Ce retard massif dans l'apprentissage du français est à mettre en parallèle à la différence majeure de structures des langues (français/créole capverdien) qui ne peut néanmoins pas expliquer la totalité des difficultés. N'ayant pas évalué le niveau de langage en langue maternelle, nous ne pouvons poser de diagnostic de retard de langage; toutefois, nous pouvons supposer que plusieurs facteurs de l'ordre de l'affectif et du cognitif ont retardé ou bloqué un apprentissage normal du français.

b. Bilan d'évolution: les écarts à la moyenne d'âge grisés sont ceux qui se situent dans la

pathologie.

EPREUVES	FLP Fluence Phonétique	FLS Fluence Sémantique	ANT Antonymes	NER Répétition de mots complexes (Nombre d'Erreurs)	CRE Répétition de mots complexes (Code Réussite)	VOC Vocabulaire (dénomination d'images)	IMS Intégration Morpho- Syntaxique	CCC Compréhension de Consignes Complexes	LMS Lecture Morpho- Syntaxe
07/09/11	- 2,7 σ	- 2,6 σ	- 2,7 σ	- 1,7 σ	-1,7 σ	- 3 σ	- 2,5 σ	- 3 σ	- 0,4 σ
23/01/12	- 1,5 σ	- 2,7 σ	- 2,1 σ	- 1,1 σ	-1,4 σ	- 2,7 σ	- 1 σ	- 0,6 σ	- 0,8 σ

Observations cliniques lors du bilan : Maria ne se montre pas aussi désespérée que la première fois face aux épreuves et accepte plus volontiers de les faire ; elle a l'air plus rassurée et ne se renferme pas sur elle-même malgré ses erreurs ou son incapacité à répondre à une demande.

Résultats : nous notons une nette progression dans les épreuves d'Intégration Morphosyntaxique, de Fluence Phonétique et de Compréhension des Consignes Complexes. Dans les autres épreuves, les scores évoluent légèrement dans le bon sens, sauf pour l'épreuve de Lecture Morphosyntaxe qui connaît une légère baisse, sans doute par le côté aléatoire que peut prendre ce type d'épreuve (Maria associe le texte et l'image un peu au hasard par manque de compréhension). Le défaut lexical reste encore majeur comme le montrent les épreuves de Fluence Sémantique, de Vocabulaire et d'Antonymes.

1.4.4. Au sein de l'atelier:

a. A partir du questionnaire: Dans la deuxième colonne, les cases grisées correspondent aux questions non posées car non pertinentes en début de travail, et les cases blanches aux questions qui n'ont pas donné lieu à une réponse de la part de l'enfant. Dans la troisième colonne, les cases grisées correspondent aux questions qui n'ont pas été posées car elles avaient déjà donné lieu à une réponse au cours de la passation du premier questionnaire.

Dates:	06/04/11	16/01/12
Qu'est-ce-que ça veut dire, pour toi, être bilingue ?	<i>Je sais pas.</i>	<i>Être un nerveux.</i>
Est-ce-que tu es bilingue ? (après explication)	<i>Oui.</i>	<i>Oui.</i>
Est-ce-qu'il y a une langue que tu préfères ? Pourquoi ?	<i>Le français, il est plus mieux.</i>	<i>J'aime les deux.</i>
Quand tu penses, quelle langue entends-tu dans ta tête ?	<i>Créole.</i>	
Et quand tu rêves ?	<i>Je sais pas.</i>	
Quand tu cherches un mot, en quelle langue te vient-il en premier ? Est-ce qu'il te vient ensuite dans l'autre langue ?	<i>D'abord en créole.</i>	
A ton avis, as-tu des difficultés en français et pourquoi?	<i>Oui, j'ai pas assez de mots.</i>	
Penses-tu avoir des difficultés dans les	<i>Non, que en français.</i>	

deux langues ?		
A ton avis, as-tu fait des progrès en français, ou en général ? Pourquoi, grâce à quoi à ton avis ?		<i>Le français, c'est dur pour parler. Oui, je comprends mieux. Je sais pas pourquoi, parce que école.</i>
A quoi ça sert de parler plusieurs langues ?	<i>Je sais pas.</i>	<i>Je sais pas.</i>
Est-ce-que tu aimes lire ? Que lis-tu ?	<i>Oui. Les livres qui a plein de pages, des images et aussi des lettres.</i>	<i>Oui, j'aime lire mais j'arrive pas à lire tout.</i>
Si tu devais écrire une histoire, ça serait en quelle langue ?	<i>En français.</i>	<i>En français.</i>
Sais-tu ce que tu veux faire quand tu seras plus grand(e) ?	<i>Non.</i>	<i>Moi j'avais été maîtresse mais ma mère elle voulait que je sois femme de ménage comme elle, mais moi je veux pas.</i>
Où voudras-tu vivre ?	<i>En France. Oui, j'aimerais retourner au Cap-Vert.</i>	<i>Ca, je sais pas. Le Cap-Vert ou la France.</i>
Sais-tu ce que l'on va faire dans cet atelier ?	<i>Il faut parler mieux.</i>	
Qu'est-ce-que tu aimerais y faire ? Que voudrais-tu savoir sur les autres enfants ?	<i>Je sais pas. J'aime jouer.</i>	
Qu'as-tu appris, qu'as-tu aimé faire dans l'atelier ?		<i>Regarder des livres, de parler quand on a vu les livres, comment les gens ils étaient dans d'autres pays. J'ai appris que les autres ils sont comme moi.</i>
Est-ce-que ça t'aide, et pourquoi ?		<i>Oui, ça m'aide parce que c'est bien.</i>
Aimerais-tu y rester, pourquoi ?		<i>Oui, je veux connaître des autres gens, aussi savoir des autres livres.</i>

Maria a pu formuler une sorte de conciliation entre ses deux langues puisqu'elle dit désormais « aimer les deux ». Elle se rend compte de ses difficultés à s'exprimer et à lire, mais elle pense avoir fait des progrès grâce à l'école. Elle a bien investi ce lieu, tout comme l'atelier qu'elle considère comme une aide, sans parvenir à en décrire la nature. Elle arrive aussi à se projeter dans l'avenir et à se positionner par rapport à sa mère. Elle s'est reconnue dans l'expérience des autres enfants de l'atelier, ce qui correspond tout à fait à notre objectif.

b. A partir du dessin du bonhomme (voir annexes 69 et 70) :

Pour son premier dessin, Maria a surtout copié sur les autres filles (Myriam et Amina), étant incapable de commencer seule, de savoir comment elle pouvait représenter un bonhomme. Elle réalise son dessin très rapidement, pour être débarrassée, en n'utilisant qu'une seule couleur. Nous ne pouvons pas vraiment juger de ce dessin car il n'est pas vraiment le sien, mais nous pouvons conclure à des **difficultés de représentation** puisqu'elle a besoin de l'autre pour commencer un dessin. Elle obtient, même en copiant, un score de 19 à la cotation du dessin du bonhomme, ce qui correspond à la note moyenne obtenue par des

enfants d'environ cinq ans. Rappelons que son âge est alors de dix ans et trois mois.

Le deuxième sera réalisé sans aucune aide autour d'elle, nous nous sommes alors rendu compte des **difficultés d'intégration du schéma corporel** de Maria, représentant un bonhomme avec un corps « en bâtons » enrichi d'une sorte de vêtement ou de ventre difforme, surmonté d'une grosse tête un peu inquiétante, presque maquillée du fait du changement de couleur et de traits repassés. Il manque les oreilles, et les cheveux ne sont pas bien placés. Les mains ont été difficilement réalisées. Les proportions ne sont pas respectées, les jambes étant minuscules par rapport au reste du corps. Son dessin comporte plusieurs couleurs mais seul le beige, utilisé pour colorer la peau du visage, est réaliste. Elle obtient un score de 22, qui correspond à la note moyenne obtenue par des enfants de six ans trois mois et qui montre tout de même une légère progression dans l'intégration du schéma corporel par rapport au premier dessin.

c. Attitude, productions :

Au départ, Maria s'est montrée assez **inhibée** et ayant **peu confiance en elle**. Elle feint souvent l'ignorance, par **manque de moyens pour s'exprimer**, ceci afin d'échapper aux épreuves d'explication, de discussion et de récit qui lui posent tant problème. Elle est aussi très réticente en ce qui concerne la réalisation de dessins car elle a énormément de mal à représenter les choses même les plus simples. Dans ces moments, elle a besoin d'un modèle pour commencer ; sans cela, **la symbolisation est possible mais très sommaire**. Elle **manque de repères et d'organisation**, ne serait-ce que pour donner son nom de famille ou les prénoms de ses parents. Structurer un tableau à plusieurs colonnes est aussi par exemple un exercice très laborieux pour elle. Face à nos sollicitations, elle répond souvent par « Je sais pas », elle s'exprime très peu spontanément.

En novembre, elle nous livre pour la première fois des souvenirs du Cap-Vert, que nous accueillons avec joie. Son discours révèle ses difficultés en morphosyntaxe qui perturbent parfois la compréhension de son discours et nous oblige à réexpliquer ses énoncés. Néanmoins, cette prise de parole devant les autres à propos du passé est tout à fait ce que nous avions espéré pour cette enfant inhibée, qui n'a pas vraiment élaboré autour de l'expérience migratoire. Elle commence à donner son avis au sein de l'atelier.

En janvier, nous percevons un véritable changement. Au fur et à mesure des séances, elle nous dépose comme des secrets : d'abord, lorsque nous discutons des sanctions physiques à l'école dans certains pays, elle nous dira « Moi ma mère me frappe tous les jours » et elle précise, à notre demande, « avec la ceinture ». Du « Je sais pas », elle passe à une prise de parole et à la possibilité d'initier une activité, ce qu'elle ne faisait jamais avant. Lors de l'écriture des témoignages des enfants, elle veut commencer, à la surprise générale. Elle nous dira d'ailleurs, pour la première fois, qu'une de ses sœurs est morte d'une maladie au Cap-Vert. Maria se livre aussi à nous sur le chemin du CMP à l'école, lorsque nous la ramenons du bilan d'évolution : sa mère la frappe lorsqu'une bêtise est faite parce que sa sœur l'accuse ; son grand frère de 17 ans aussi l'embête, est « méchant ». Elle nous dit que son père est gentil, elle l'aide à marcher avec ses cannes, elle lui fait à manger. Lorsque nous lui demandons si elle dort bien, elle nous répond par l'affirmative et nous dit qu'elle ne fait pas de cauchemars. Elle ne parle absolument pas de ses épisodes d'énurésie, qu'elle doit sans doute vivre avec une certaine honte.

1.5. Conclusion:

L'expérience de l'atelier a été profitable dans l'ensemble pour Maria qui a pu beaucoup se livrer et élaborer un lien entre le Cap-Vert et la France par la parole, transcrite sur le papier dans le livre final (*voir annexes 60 et 61*). L'atelier a été une première étape car il a aussi été le lieu dans lequel nous avons pu constater l'ampleur de ses difficultés, et la nécessité d'un plus grand soutien. Le dernier dessin du bonhomme, les énurésies et le contact un peu étrange qu'elle a avec l'adulte ne nous rassurent pas sur son état psychologique. Malgré quelques progrès, son niveau de langage reste faible et insuffisant pour une fille de son âge, son handicap dans la communication pouvant de plus amplifier son manque de confiance en elle et causer une certaine agressivité. Nous pensons qu'elle a tout à fait sa place dans l'atelier pour l'instant mais dans l'idéal, un soutien psychologique et un soutien orthophonique individuels supplémentaires seraient plus qu'utiles.

2. Synthèse clinique du cas de Myriam :

Né(e) le : 04/10/2000

Classe: CLIS

Date d'entrée dans l'atelier: 13/04/11

Assiduité : Venue à 20 séances sur 23.

2.1. Modalités d'entrée dans l'atelier:

Myriam a été adressée au CMP pour la première fois en janvier 2010 pour la réalisation d'un dossier d'orientation en CLIS. Elle est alors décrite par le médecin du centre comme une enfant en grande difficulté scolaire (surtout en lecture), mais ayant un bon contact, souriante, intéressée par l'école, un peu timide. La psychologue scolaire a noté chez elle des difficultés cognitives : elle n'a aucune stratégie de résolution, pas de lecture (confusion des lettres), aucun calcul de base et aucune mémorisation. En novembre 2009, le compte rendu de la réunion de l'équipe éducative conclut à de grandes difficultés malgré un redoublement du CP et un accompagnement par une institutrice spécialisée : Myriam peut comprendre les consignes simples et orales, elle est aussi volontaire et agréable mais ne sait toujours pas lire et a de gros problèmes de mémorisation dans tous les domaines. La psychologue scolaire note, après la passation du WISC 4 (Echelle d'intelligence de Weschsler pour enfants et adolescents) qu'elle n'aurait « aucune stratégie de résolution, pas de lecture, aucun calcul de base et aucune mémorisation ». C'est pourquoi elle est orientée en CLIS, qu'elle intègre en septembre 2011.

Le premier bilan orthophonique d'avril 2010 met en évidence des erreurs de syntaxe et de lexique dans le discours suggéré. Les épreuves révèlent un déficit lexical, des difficultés de repérage dans le temps et l'espace, un graphisme pauvre, une compréhension limitée, une difficulté d'analyse perceptive et de raisonnement logique, des troubles de type dyslexique et dysorthographique avec beaucoup de confusions de graphèmes. Elle est actuellement toujours suivie en orthophonie en séances individuelles.

Au départ, Myriam n'a pas été proposée dans la liste des enfants susceptibles d'intégrer l'atelier, mais elle y accompagnait son petit frère et restait dans la salle d'attente. Or, le frère et la sœur étant quasiment inséparables, nous avons décidé de prendre les deux pour parer le risque qu'Hassan ne vienne pas du tout. De plus, au vu des difficultés de Myriam, l'atelier ne nous apparaissait pas d'aucune utilité pour elle non plus.

2.2. Anamnèse:

Le père arrive en France en 1979 pour trouver un travail : il est maçon ferrailleur et mêle français et arabe dans ses contacts avec les autres travailleurs. En 1983, il rentre se marier dans son pays natal en Tunisie, où les six enfants sont nés (quatre garçons et deux filles). Sa femme vit d'abord en Tunisie avec sa mère, qui décède en 2006 ; il fait alors tout son possible pour opérer le regroupement familial : toute la famille émigre en France en mai 2007, Myriam a alors 6 ans et demi. Myriam a quatre frères (de 24, 18, 15 et 9 ans) et une sœur (de 20 ans). Selon les dires de Myriam, la mère aurait eu un enfant mort-né (difficile de savoir exactement quand). Cette dernière aurait raconté à sa fille que lorsqu'elle a accouché, le bébé ne pleurait pas, il était mort.

Aucun problème de santé particulier n'est signalé, si ce n'est une peur du noir au moment de se coucher, avec un besoin de dormir avec la grande sœur à ce moment-là. Elle se repère bien dans sa famille, n'a pas de souci d'autonomie.

Il est noté que Myriam se faisait d'abord amenée au CMP par son frère alors âgé de 13 ans, puis elle s'est retrouvée seule dans ses déplacements, le père travaillant toute la journée, et la mère restant au foyer (le dossier note aussi qu'elle travaillait dans une maison de retraite). Tous les enfants se débrouillent seuls, et le contact avec les parents est très difficile à obtenir, ce qui rend le recueil des données anamnestiques assez sommaire. Le père laisse ses enfants aux mains des soignants sans s'impliquer, il ne se rend pas compte du tout de l'ampleur de leurs difficultés.

2.3. Place des langues dans la famille:

La langue parlée à la maison est l'arabe, la mère parlant très peu le français, le père le parlant mais ne le maîtrisant pas. Selon le père, les enfants communiqueraient entre eux et avec les parents surtout en arabe, sauf Myriam et Hassan (les deux plus jeunes) qui parlent français entre eux. Il reste assez difficile pour ces deux enfants de déterminer leur niveau de bilinguisme : la compréhension de l'arabe est sans doute bonne puisque c'est la langue la plus utilisée entre les membres de la famille, mais la production est peut-être plus limitée pour les jeunes. En effet, pour le plus jeune, Hassan, le père déclare « Il y a des choses qu'il ne sait pas en arabe et qu'il dit en français ». Il pense que ses enfants maîtrisent autant les deux, mais il semble que les compétences ne soient pas tout à fait les mêmes dans les deux langues (les deux plus jeunes ne lisent pas l'arabe).

2.4. Observations cliniques et évolution :

2.4.1. Selon les parents, entretiens:

Il n'a pas été possible de s'entretenir longuement avec les parents de Myriam. Nous avons rencontré le père une seule fois assez rapidement à la rentrée de septembre 2011, pour lui rappeler l'importance pour ses enfants de venir régulièrement aux séances d'atelier et d'orthophonie. Il nous a donné l'impression de vouloir acquiescer pour être un peu débarrassé d'une formalité. La mère n'est pas « accessible » non plus, elle ne se rend jamais à l'école ou au CMP et parle très peu le français, ce qui rend les choses encore plus compliquées pour avoir une idée de ce qu'elle pense de la situation et de ce qu'elle

désire pour ses enfants.

2.4.2. Selon l'école :

- Premier lien avec l'école (13/05/11) : Après un redoublement du CP, Myriam passe en CE1 où son orientation en CLIS est décidée. Elle y entre en septembre 2010, dans une autre école que la précédente. Le professeur décrit qu'au début de l'année elle était très « inhibée », parlant peu ou pas bien, ne lisant pas. En mai, il fait le constat d'un changement positif : elle a bien « accroché » avec cette classe, a eu un petit déclic pour la lecture grâce aux gestes Borel-Maisonny associés à une méthode de lecture globale et analytique. Elle a en fait compris qu'elle était capable d'apprendre, de lire ; elle emprunte même des livres à la bibliothèque. Son vocabulaire, très pauvre au départ, semble s'enrichir de plus en plus. Cependant, elle a du mal à s'exprimer spontanément à l'oral comme à l'écrit, elle se confie peu. Le comportement ne pose pas problème, Myriam étant une enfant très gentille, qui n'hésite pas à poser des questions. Elle n'est pas « moteur » de la classe car elle n'est pas dans les plus grands à ce moment- là. Le professeur espère un passage en SEGPA ; il n'a jamais rencontré les parents, visiblement ce sont plutôt les grands frères et sœurs qui s'occupent des plus petits.
- Deuxième lien avec la psychologue scolaire (20/10/11) : Myriam est actuellement en deuxième année de CLIS. Elle est très différente d'il y a deux ans ; elle s'est vraiment épanouie en CLIS, est devenue une jeune fille. Son niveau reste très lacunaire mais elle est bien intégrée et cette classe lui a vraiment été profitable.
- Troisième lien : Malgré de nombreux appels, nous n'avons pas pu joindre le professeur de Myriam une seconde fois mais nous ne pouvons qu'approuver le constat de la psychologue scolaire quant à l'épanouissement de cette enfant et son évolution positive à l'école comme dans l'atelier. Une orientation en ULIS serait souhaitée.

2.4.3. Dans l'évaluation du langage oral :

a. Bilan de langage oral initial (14/09/11):

Observations cliniques lors du bilan : Myriam se montrera très attentive et coopérative tout au long du bilan. Elle reste tout de même très inhibée et nous sentons que cette inhibition prend parfois le pas sur ses capacités réelles, par manque de confiance en elle.

Résultats : Les résultats du bilan de langage oral révèlent :

- Une **compréhension plutôt bonne** des consignes complexes (elle obtient un score de $-0,6\sigma$) à l'oral. La compréhension des phrases associée à un support iconographique est encore meilleure, mais la lecture de ces mêmes phrases n'est pas possible.
- Un **lexique pauvre** avec un score pathologique en dénomination d'images ($-2,4\sigma$) qui n'est pas aidée par l'ébauche orale. Pourtant, Myriam se débrouille plutôt bien pour trouver les antonymes de mots, son score se situant dans la moyenne des enfants de son âge. L'évocation quant à elle est meilleure lorsqu'elle a la première lettre des mots à trouver (fluence phonétique à $+0,6\sigma$) plutôt qu'un thème (fluence sémantique à $-1,6\sigma$) comme indice de départ ;

- Des **difficultés dans la production morphosyntaxique** : elle ne peut produire une phrase à la voix passive à partir de la voix active, la concordance des temps n'est pas toujours respectée, la construction de phrases avec subordination et liens logiques est difficile pour elle.
- L'épreuve de répétition des phonèmes complexes montre des scores catastrophiques, or aucune difficulté de parole n'est mise en évidence dans son discours spontané. Si l'on pourrait supposer de grosses lacunes sur le plan de la conscience phonologique (avec toutes les répercussions possibles dans le langage écrit), le facteur « inhibition » y est aussi pour beaucoup dans cet échec : pas sûre d'elle, Myriam répète presque en marmonnant, gênée de ne comprendre aucun mot.

Conclusions : Les compétences en langue arabe ne peuvent pas être explorées mais selon les dires du père, les deux plus jeunes enfants ne maîtrisent pas cette langue ; nous sommes sans doute du côté d'un bilinguisme plutôt passif, avec quelques compétences en production. En français, Myriam présente des séquelles de retard de langage se manifestant surtout par un lexique pauvre et une syntaxe ne correspondant pas tout à fait au niveau attendu pour cet âge. Les troubles sont aussi de type dyslexique et dysorthographique : la lecture est lente, hâchée, laborieuse, présentant des erreurs phonologiques et linguistiques par anticipation du mot à partir de la première syllabe. A l'écrit, les erreurs phonologiques, d'usage et grammaticales sont aussi nombreuses. Bien sûr, il ne faut pas oublier que Myriam présente un certain déficit intellectuel, en plus d'un facteur affectif d'inhibition et de manque de confiance en elle qui ont sans doute retardé le développement langagier. Notons aussi que le père parle un français approximatif et que les stimulations langagières sont faibles à la maison, ce qui ajoute une part de facteurs environnementaux dans l'explication des troubles de Myriam.

b. Bilan d'évolution:

EPREUVES	FLP Fluence Phonétique	FLS Fluence Sémantique	ANT Antonymes	NER Répétition de mots complexes (Nombre d'Erreurs)	CRE Répétition de mots complexes (Code Réussite)	VOC Vocabulaire (dénomination d'images)	IMS Intégration Morpho- Syntaxique	CCC Compréhension de Consignes Complexes	LMS Lecture Morpho- Syntaxe
14/09/11	+ 0,6σ	- 1,6σ	Moy	- 7,5σ	- 4,1σ	- 2,4σ	- 1,5σ	- 0,6σ	Moy
18/01/12	+ 0,2σ	+ 0,1σ	- 1,1σ	Moy	- 0,3σ	- 2,4σ	- 1,5σ	- 0,6σ	- 1,2σ

Observations cliniques lors du bilan : Myriam est très volontaire. Depuis qu'elle vient dans l'atelier (en plus des séances d'orthophonie en individuel dans le cadre du stage de dernière année), elle est véritablement dans ce que l'on appelle un transfert positif : nous sentons qu'elle veut réussir les épreuves du test pour nous faire plaisir, elle se concentre beaucoup (par exemple, elle se balance de droite à gauche pendant l'épreuve des fluences en se creusant la tête comme jamais). Elle arrive en séance en nous donnant un dessin, elle nous a aussi recopié un poème de Pablo Neruda, intitulé « Ode à la mer ».

Résultats : Le lexique reste pauvre en dénomination d'images, mais l'effort qu'elle met pour se concentrer relève sa note en fluence sémantique (de - 1,6σ à + 0,1σ entre les deux bilans) et surtout dans l'épreuve de répétition de mots complexes qu'elle réalise quasiment sans erreurs. La construction des

phrases ne s'est pas améliorée, l'épreuve de compréhension des consignes complexes reste aussi au même score. Inexplicablement, les épreuves d'antonymes et d'appariement entre la phrase et l'image sont moins bonnes qu'au premier bilan, ce qui prouve aussi que la **compréhension des phrases complexes** peut poser problème, et que l'appariement des phrases avec l'image s'est peut-être fait un peu au hasard lors du premier bilan.

Conclusions : Cette labilité dans la réussite des épreuves montre à quel point l'aspect affectif joue un rôle majeur dans les capacités que Myriam peut dévoiler. Elle peut mettre toute son attention sur certaines épreuves puis se bloquer pour d'autres alors qu'elle les avait peut-être réussies auparavant. Le transfert est un bon moteur dans la mesure où il permet à cette enfant de s'investir plus amplement dans les apprentissages (dans ce sens, l'atelier a beaucoup participé à un regain de confiance et à une sortie de son inhibition), mais ces apprentissages doivent aussi pouvoir s'ancrer définitivement si possible, et ne pas dépendre de facteurs essentiellement affectifs. Avec Myriam, c'est un travail orthophonique lent, laborieux, mais dont elle a évidemment un grand besoin.

2.4.4. Au sein de l'atelier :

a. A partir du questionnaire :

Dates :	09/11/11	18/01/12
Qu'est-ce-que ça veut dire, pour toi, être bilingue ?	<i>Être dingue.</i>	<i>C'est parler deux langues.</i>
Est-ce-que tu es bilingue ? (après explication)	<i>Oui.</i>	<i>Oui.</i>
Est-ce-qu'il y a une langue que tu préfères ? Pourquoi ?	<i>Non.</i>	<i>Non. (Mais le tunisien, c'est plus facile à apprendre).</i>
Quand tu penses, quelle langue entends-tu dans ta tête ?	<i>Français.</i>	
Et quand tu rêves ?	<i>Français.</i>	
Quand tu cherches un mot, en quelle langue te vient-il en premier ? Est-ce qu'il te vient ensuite dans l'autre langue ?	<i>Français. Remarque : sur la table, je lui montre la règle, elle pense « règle » et précise « je sais pas en arabe comment ça s'appelle ».</i>	
A ton avis, as-tu des difficultés en français et pourquoi ?	<i>Oui. Aucune idée.</i>	
Penses-tu avoir des difficultés dans les deux langues ?	<i>Je connais mieux le français. Je connais pas beaucoup de mots en arabe que je les connais en français.</i>	
A ton avis, as-tu fait des progrès en français, ou en général ? Pourquoi, grâce à quoi à ton avis ?		<i>Oui, en lecture et en maths. Je sais pas.</i>
A quoi ça sert de parler plusieurs langues ?	<i>Ca me sert de connaître les deux langues.</i>	<i>Si je pars en France/en Tunisie, si tu sais pas parler, tu te perds, tu comprends pas.</i>

Est-ce-que tu aimes lire ? Que lis-tu ?	<i>Oui. Je lis plus à la maison : Titeuf, Les trois filles.</i>	
Si tu devais écrire une histoire, ça serait en quelle langue ?	<i>En français.</i>	<i>En français.</i>
Sais-tu ce que tu veux faire quand tu seras plus grand(e) ?	<i>Masseuse ou infirmière.</i>	<i>Coiffeuse, masseuse, infirmière ou styliste.</i>
Où voudras-tu vivre ?	<i>En France. Pas à Nice.</i>	<i>Ici.</i>
Sais-tu ce que l'on va faire dans cet atelier ?	<i>On parle des pays, on fait de la peinture.</i>	
Qu'est-ce-que tu aimerais y faire ? Que voudrais-tu savoir sur les autres enfants ?	<i>Apprendre leur langue.</i>	
Qu'as-tu appris, qu'as-tu aimé faire dans l'atelier ?		<i>Quand on parlait des langues, on apprenait des trucs dans une autre langue. Quand on avait fait le jeu deux par deux (cf le jeu en annexe 23).</i>
Est-ce-que ça t'aide, et pourquoi ?		<i>Aucune idée. Je viens à l'atelier pour apprendre.</i>
Aimerais-tu y rester, pourquoi ?		<i>Oui.</i>

Myriam se considère comme bilingue, comprend désormais la signification de ce terme et reconnaît l'utilité d'être bilingue. Le français est clairement la langue dominante puisqu'elle-même se rend compte qu'elle a plus de vocabulaire en français qu'en arabe. Elle est consciente de ses difficultés sans pouvoir réellement les décrire. Après quelques mois, elle pense avoir fait des progrès dans ses apprentissages (maths et lecture) mais de la même façon, elle ne peut pas expliquer si l'école ou sa prise en charge l'a aidé. Elle peut se projeter dans l'avenir, avenir qu'elle envisage en France, ne faisant pas preuve d'une nostalgie particulière pour la Tunisie. Elle assimile l'atelier à un lieu d'apprentissage, les séances sont pour elle des moments plaisants pendant lesquels elle peut à la fois apprendre des autres et parler d'elle.

b. A partir du dessin du bonhomme (voir annexes 71 et 72) :

Myriam a peu d'appétence pour le dessin au début de l'atelier. Un peu comme Maria, elle a besoin de regarder comment procèdent les autres pour initier une production. Dans le premier dessin du bonhomme, elle réalise un bonhomme « en bâtons » qu'elle habille de formes représentant les vêtements. Les proportions ne sont pas respectées, les jambes sont minuscules et le tronc trop long. Les mains ne sont pas détaillées et les pieds omis. Néanmoins, tous les détails du visage sont présents. Elle obtient un score de 22, ce qui correspond à la moyenne obtenue par des enfants de six ans et trois mois. Son dessin témoigne de **difficultés de représentation et un retard dans l'intégration du schéma corporel.**

Nous notons des progrès dans le deuxième dessin : elle a abandonné les bâtons pour des formes pleines, elle ébauche la forme des doigts de la main. Les vêtements prennent forme et sont affublés d'une marque pour jeunes, elle a même ajouté un collier. Dans le coin en haut à gauche, elle a dessiné un soleil en triangle. Il manque toujours les pieds, et les proportions de la tête sont exagérées. Son deuxième dessin prend beaucoup plus de place sur la feuille que le premier, témoignant peut-être d'une meilleure confiance en elle. Le score obtenu est de 26, preuve d'une légère progression puisqu'elle se situe désormais dans les

moyennes obtenues par des enfants entre sept ans et sept ans et demi, même si elle reste très en retard par rapport à son âge réel (11 ans).

c. Attitude, productions :

Avant d'entrer dans l'atelier, Myriam nous avait été décrite comme une enfant **très inhibée**. Pourtant, dès son entrée, elle s'est beaucoup exprimée sur la Tunisie, sur sa famille, et sur beaucoup d'autres sujets. Elle s'est elle-même étonnée : « Je sais pas pourquoi dans l'atelier contes je parle pas trop, et ici je parle ! ». Son inhibition est toujours audible dans sa voix souvent étouffée, soufflée, basse mais parfois plus sonore, cette labilité traduisant peut-être la sensibilité voire la fragilité affective de Myriam. Si elle s'est sentie intimidée à l'arrivée de nouveaux enfants en septembre, elle s'est vite remise d'aplomb.

La présence de son frère dans l'atelier est un élément important de ce suivi. Myriam s'occupe beaucoup de lui à la maison et en dehors, ce que nous ne pouvons nous empêcher de rapprocher de l'histoire de l'enfant mort-né dans sa famille, histoire qu'elle n'avait racontée à aucun moment de sa prise en charge individuelle au CMP auparavant. Si elle a clairement une attitude protectrice avec ce dernier, l'entrée dans l'adolescence modifie ses rapports avec Hassan : dans l'atelier, elle se moque souvent de lui avec les autres filles, cherche à le dénigrer.

Myriam a toujours **besoin de l'approbation de l'autre**. Elle ne peut commencer à produire, qu'il s'agisse d'un dessin, d'un récit, sans s'appuyer sur un élément repris de quelqu'un d'autre. Nous l'avons vu progressivement entrer dans l'adolescence : son côté inhibé peut parfois ressurgir selon la personne à laquelle elle doit s'adresser, mais lorsqu'elle se sent en confiance et qu'elle commence à bien connaître un cadre précis (ce qui a été le cas dans l'atelier), elle peut tout à fait s'exprimer sur elle, sur des épisodes de sa vie. **L'évocation et l'accès au symbolisme** restent extrêmement laborieux, Myriam ne parvenant que très peu à se détacher de son vécu pour inventer, imaginer.

2.5. Conclusion:

Myriam s'est sentie à l'aise et s'est beaucoup exprimée sur la Tunisie. Son côté inhibé n'est apparu qu'à certains moments précis ou dans l'intensité de sa voix. En janvier dans l'atelier, Myriam pouvait s'exprimer longuement devant les autres, elle bavardait aussi beaucoup avec les autres filles et il fallait parfois l'arrêter ! Elle s'est livrée volontiers aux activités proposées même si cela n'était pas toujours évident. La problématique interculturelle n'est pas vraiment à l'oeuvre chez cette enfant, qui, certes est en contact avec deux cultures, mais le vit très bien et s'est très bien intégrée, que ce soit à l'école ou à l'extérieur. Ses difficultés langagières et scolaires se situent sur un autre plan. Dans un contexte familial et éducatif assez pauvre, Myriam a aussi des difficultés sur le plan cognitif. Elle est très sensible à l'étayage de l'adulte, elle s'identifie beaucoup aux jeunes femmes alors qu'elle se bloque plus facilement dans une relation duelle avec une personne d'âge mûr. Ces mécanismes de transfert et d'identification, assez labiles chez Myriam, peuvent la faire progresser ou l'immobiliser dans ses apprentissages.

Même si Myriam aime beaucoup l'atelier interculturel et n'a formulé aucun souhait de le quitter pour le moment, nous pensons que le travail de lien entre deux langues et deux cultures n'est pas primordial chez cette enfant bien intégrée. Il faudra progressivement lui faire part de cette idée en prenant garde de ne pas la brusquer. Elle continuera bien sûr à être suivie en séances d'orthophonie individuelles pour

l'accompagner dans ses apprentissages et poursuivre le travail langagier.

3. Synthèse clinique du cas d'Hassan :

Né le : 06/10/2002

Classe: CLIS

Date d'entrée dans l'atelier: 06/04/2011

Assiduité: Venu à 20 séances sur 24.

3.1. Modalités d'entrée dans l'atelier:

Hassan est adressé au CMP par la psychologue scolaire pour une orientation en CLIS en mars 2010. Il a redoublé la Grande Section Maternelle où il est décrit comme un enfant sociable, souriant, qui peut parfois piquer des crises de colère qui s'arrêtent d'elles-mêmes si on ne cède pas, en le laissant se calmer. Il redouble ensuite son CP : la maîtresse pense que ses problèmes de compréhension vont au-delà de ses problèmes de langue française. Selon elle, Hassan n'aurait pas de repères à la maison (il se couche tard par exemple). Il entrera en CLIS en septembre 2010 ; il est donc actuellement en deuxième année de CLIS.

En mars 2010, la psychologue scolaire note qu'il a à peu près acquis la langue d'accueil mais qu'il n'a pas de stimulations au domicile et qu'il a de faibles capacités cognitives. Le premier bilan orthophonique révèle de grosses difficultés d'organisation (dans le domaine spatio-temporel et la logique), un langage oral pas encore vraiment structuré et une pensée désorganisée avec l'impossibilité de raconter un événement de façon cohérente. L'orthophoniste ajoute aussi qu'il a des difficultés à mettre en place un jeu symbolique et qu'il n'est pas intéressé par le langage écrit pour le moment. Il commence une prise en charge orthophonique au CMP en mars 2010 qui sera stoppée en juin 2011 du fait d'une très grande irrégularité de ses venues : l'horaire de sa séance se situant pendant le temps scolaire, l'école ne pouvait pas le laisser partir sans être accompagné ; le grand frère l'a emmené pendant un moment puis cela n'a plus été possible, le père a fait l'effort de l'emmener deux fois puis plus du tout, et la mère ne sortirait pas beaucoup du domicile apparemment.

Hassan a intégré l'atelier en avril 2011 et y est toujours actuellement. Il y vient très régulièrement, surtout que sa grande sœur Myriam s'y rend avec lui. C'est le seul soutien qu'il a actuellement malgré ses grandes difficultés.

3.2. Anamnèse:

Pour l'histoire familiale, se reporter à l'anamnèse de la synthèse précédente.
Son développement est décrit comme normal et l'école parle plutôt d'un « trouble d'adaptation ».

3.3. Place des langues dans la famille:

Se reporter à la synthèse précédente.

3.4. Observations cliniques et évolution :

3.4.1. Selon les parents, entretiens :

Se reporter à la synthèse précédente.

3.4.2. Selon l'école :

- Premier lien avec l'école (21/05/11) : sur le plan scolaire, l'institutrice de la CLIS note qu'il a peur de se tromper, il s'interdit souvent de dire les réponses lorsqu'il a des idées. Il ne fait pas beaucoup de progrès en lecture, a beaucoup de difficultés dans la correspondance graphème-phonème, et ses capacités sont très variables : il peut oublier ce qu'il a appris du jour au lendemain. Il est intégré en classe de CP normale pour écouter des histoires lues mais cela ne l'intéresse pas du tout. Il n'est pas autonome en classe, oublie très vite les consignes. Le vocabulaire en français est pauvre, la maîtresse parle presque d'un « refus » de la langue. En revanche, les mathématiques lui posent moins de problèmes.

Sur le plan comportemental, l'institutrice explique qu' Hassan fait beaucoup de bêtises, il ne provoque pas dans son langage mais joue parfois le rôle de caïd comme son grand frère de 15 ans avec qui il « traîne » souvent. Il a une certaine admiration pour les actes dits « délinquants », ne semblant pas tellement faire la différence entre ce qui est bien et mal. Il se revendique tunisien et fier de l'être. Il n'est pas vraiment leader mais essaie de rentrer dans un groupe et d'entraîner les autres à faire des bêtises.

L'institutrice a quelques informations sur ce qui se passe à la maison : Hassan regarde la télé jusqu'à très tard ou reste dehors avec le grand frère et ses amis (plus âgés que lui), qui consomment déjà diverses drogues. Il n'a pas d'horaires pour rentrer, pas d'heures de repas fixes. La mère ne veut pas parler français, ne sort pas, s'occupe peu de ses enfants en dehors du foyer. La sœur Myriam prend le relais : elle aide Hassan à faire ses devoirs, elle l'accompagne au CMP, etc... Un accompagnement en taxi a été mis en place par l'école.

- Deuxième lien (15/11/11) : Hassan a beaucoup progressé en mathématiques, il est même intégré en classe de CE1 pour cette matière. En lecture, il peut déchiffrer des mots mais souvent n'ose pas les dire (il les chuchote et refuse de répéter lorsque la maîtresse l'encourage). Le graphisme aussi s'est un peu amélioré. Dans un petit questionnaire réalisé en classe, Hassan déclare « J'voudrais bien apprendre à lire. Je déteste écrire parce que je connais pas bien les lettres. Je travaille mal ». Il semble donc avoir conscience de ses difficultés mais esquisse enfin le souhait d'apprendre à lire. Quand on lui demande ce qu'il aime à la maison, il dit « Y'a rien qui me plaît ». L'institutrice s'inquiète en ce qui concerne ses fréquentations, surtout qu'il a expliqué en classe (presque fier) les gestes de prise de drogue qu'il a vu avec son frère. Ce dernier est en passe de se faire renvoyer de sa classe ULIS (Unité Localisée pour l'Intégration Scolaire) . Le père n'est pas venu à la réunion éducative. Elle s'inquiète aussi pour sa santé : cela fait plusieurs fois que Hassan se plaint de vomissements, de maux de tête, de saignements du nez. Il aurait aussi du reflux gastro-oesophagien et des problèmes ophtalmiques. Le père n'a pas emmené son fils voir les spécialistes recommandés (gastroentérologue et ophtalmologue).

Suite à ces inquiétudes pour Hassan, une IP (Information Préoccupante) a été envoyée aux services

sociaux par l'école et appuyée par une lettre du CMP.

- Troisième lien (01/04/12) : La lecture est toujours difficile, le professeur ayant essayé par tous les moyens de lui apprendre les sons, sans succès à chaque fois, Hassan ne retenant rien. Pourtant, il peut parfois être très surprenant : il peut rendre un exercice de complétion de phrases à trous sans aucune aide, comme s'il pouvait facilement « deviner » les mots en s'appuyant sur le contexte, mais plus difficilement analyser et assembler les sons de façon analytique. La compréhension en lecture ou à partir d'images est d'ailleurs assez bonne. Il peut aussi retenir de nombreux détails lors d'une visite au musée qui l'a particulièrement intéressé. Tout se passe comme si Hassan jouait le rôle du caïd, du cancre, et quand bien même il peut répondre, il « s'interdit » presque de réussir. Les plus gros problèmes se situent dans le comportement d'Hassan : il se bat souvent, peut faire preuve d'une grande violence sur d'autres élèves malgré les sanctions. Paradoxalement, si on le félicite pour sa bonne conduite, il peut dès le lendemain recommencer à partir dans tous les sens. Pendant la réunion éducative, le père joue l'homme surpris et déclare : « Punissez-le », « J'comprends pas, même en arabe, il comprend rien ». Pourtant, les suites du signalement montrent que le père ne s'est jamais présenté aux convocations des services sociaux. Sans réponse devant le domicile de la famille, les intervenants ont alors décidé de faire un signalement judiciaire pour la mise en place d'une AEMO (Action Educative en Milieu Ouvert).

3.4.3. Dans l'évaluation du langage oral :

a. Bilan de langage oral initial:

Observations cliniques lors du bilan : Souriant, Hassan n'est pas déconcerté par les épreuves qu'il trouve plutôt amusantes (comme celle des fluences par exemple). Pour certaines, il me dit même « C'est trop facile » comme pour dissimuler ses difficultés. Rappelons qu'Hassan veut paraître plus grand que ce qu'il n'est, sans doute du fait de ses fréquentations. Juste avant le bilan, nous le surprenons d'ailleurs en train de s'amuser à poser des canettes de métal sur la route pour que les voitures les écrasent, ce qui fait beaucoup rire les filles. A la fin du bilan, il ne cache pas son empressement pour retourner jouer, comme si le bilan n'avait été qu'une formalité à accomplir rapidement.

Résultats : Les épreuves de la partie langage oral du L2MA révèlent :

- un **déficit lexical** avec des difficultés à évoquer et à dénommer. Hassan obtient un score de $-1,9\sigma$ à l'épreuve de dénomination d'images et de parties du corps : il donne deux mots incorrects en arabe, des réponses surtout constituées de co-hyponymes (poivron → piment, cygne → canard, mûre → cerise, sécateur → pince), un hyperonyme (gilet → vêtement), une définition par l'usage (évier → on lave tout là), et une réponse de tout pour la partie (nuque → cou, paupière → yeux). L'ébauche du mot est parfois facilitatrice ce qui montre aussi un certain défaut d'accès au répertoire lexical. Il obtient un score de $-2,1\sigma$ à celle des antonymes, car l'enfant répond le plus souvent par le mot de négation « pas » suivi du mot de l'énoncé pour donner le contraire ;
- une **morphosyntaxe peu élaborée en production comme en compréhension** : l'épreuve de complétion de phrases est à $-1,3\sigma$ de la moyenne des enfants pour cet âge car le sens des phrases données est cohérent mais la construction n'est pas celle qui est attendue. Ainsi, certaines conjugaisons et la concordance des temps ne sont pas respectées, la voix passive n'est pas acquise,

la coordination des phrases non plus. On note aussi un passage du discours direct au discours indirect sans transition, et une préférence pour la juxtaposition des phrases plutôt que la subordination ou la coordination. Dans l'épreuve de compréhension de consignes complexes (pour laquelle Hassan se situe à $-0,8\sigma$ de la moyenne), la concession (le « si »), le terme « parmi » ne sont pas compris. Nous observons aussi un problème de mobilité de pensée en ce qui concerne les structures logiques de classification ;

- quelques **difficultés de parole** avec des erreurs d'omission de phonèmes, de substitutions par simplification dans la répétition de mots complexes (le nombre d'erreurs cette épreuve le situent à $-0,9\sigma$ de la moyenne).

Conclusions : Le niveau en langue arabe est difficilement évaluable mais d'après les informations données par le père et ce que nous avons pu observer dans l'atelier, les difficultés semblent se situer dans les deux langues, ce qui nous fait plutôt pencher du côté du retard de langage et de séquelles de retard de parole. Dans un contexte familial peu favorable, il ne faut aussi pas oublier que les capacités cognitives d'Hassan sont limitées ce qui lui a valu une orientation en CLIS. Les difficultés se situent aussi dans l'abstraction et la symbolisation, autant dans la représentation graphique que dans l'accès à l'écrit.

b. Bilan d'évolution :

EPREUVES	FLP Fluence Phonétique	FLS Fluence Sémantique	ANT Antonymes	NER Répétition de mots complexes (Nombre d'Erreurs)	CRE Répétition de mots complexes (Code Réussite)	VOC Vocabulaire (dénomination d'images)	IMS Intégration Morpho- Syntactique	CCC Compréhension de Consignes Complexes	LMS Lecture Morpho- Syntaxe
21/09/11	- 1,4 σ	- 1 σ	- 2,1 σ	- 0,9 σ	- 0,7 σ	- 1,9 σ	- 1,3 σ	- 0,8 σ	- 1,3 σ
25/01/12	Moy	- 0,8 σ	- 1,1 σ	+0,3 σ	+0,4 σ	- 1,9 σ	- 1,3 σ	- 0,3 σ	- 1 σ

Observations cliniques lors du bilan : Il se montrera très coopératif pendant ce bilan. Hassan ne connaît pas sa date de naissance, ce qui est un des signes de ses **difficultés de repérage dans le temps et l'espace**. Il s'agit sur sa chaise pendant les fluences chronométrées lorsqu'il cherche les mots. Il veut réussir les épreuves pour nous faire plaisir ce qui se ressent dans les scores obtenus.

Résultats : Nous observons des progrès notables dans la répétition de mots complexes, l'évocation du lexique à partir de la première lettre des mots, l'épreuve des antonymes. Nous notons aussi des progrès légers en fluence sémantique, dans la compréhension des consignes complexes et dans l'appariement de phrases (que nous lui lisons) à l'image correspondante parmi un choix multiple. Les scores restent les mêmes dans la dénomination d'images et la production morphosyntaxique.

Conclusions : Nous voyons ici que les progrès d'Hassan se situent dans les épreuves où il peut s'appuyer sur un indice (la première lettre d'un mot, un thème, un antonyme, un mot à répéter) alors que celles dans lesquelles il doit se débrouiller seul posent encore problème (la dénomination, la production d'une phrase construite). Nous avons donc l'impression qu'il se situe dans une période d'évolution : il a encore besoin de l'adulte, d'un certain étayage pour pouvoir progresser avec un lexique et une morphosyntaxe encore faibles. Si les scores de ces tests ne le situent pas dans la pathologie à proprement

dite, nous voyons bien dans les énoncés plus longs et le discours spontané qu'Hassan a encore beaucoup de mal à poser des marqueurs spatio-temporels précis, à référer correctement les pronoms utilisés, à être complètement compréhensible et cohérent.

3.4.4. Au sein de l'atelier :

a. A partir du questionnaire

Dates :	13/04/11	25/01/12
Qu'est-ce-que ça veut dire, pour toi, être bilingue ?	<i>Je sais pas.</i>	<i>Parler deux langues.</i>
Est-ce-que tu es bilingue ? (après explication)	<i>Oui.</i>	<i>Oui parce que je parle français et arabe.</i>
Est-ce-qu'il y a une langue que tu préfères ? Pourquoi ?	<i>L'arabe parce que c'est plus facile.</i>	<i>L'arabe, parce que y'a des mots français que j'arrive pas à les dire.</i>
Quand tu penses, quelle langue entends-tu dans ta tête ?	<i>En arabe.</i>	
Et quand tu rêves ?	<i>En arabe.</i>	
Quand tu cherches un mot, en quelle langue te vient-il en premier ? Est-ce qu'il te vient ensuite dans l'autre langue ?	<i>Les deux.</i>	
A ton avis, as-tu des difficultés en français et pourquoi ?	<i>C'est dur.</i>	
Penses-tu avoir des difficultés dans les deux langues ?	<i>Non juste en français.</i>	
A ton avis, as-tu fait des progrès en français, ou en général ? Pourquoi, grâce à quoi à ton avis ?		<i>Un peu. Oui, grâce à l'école.</i>
A quoi ça sert de parler plusieurs langues ?	<i>Pour qu'on sache, si quelqu'un parle la langue on le comprend.</i>	<i>Non.</i>
Est-ce-que tu aimes lire ? Que lis-tu ?	<i>Pas trop. Les histoires avec les images.</i>	
Si tu devais écrire une histoire, ça serait en quelle langue ?	<i>En français.</i>	<i>En français.</i>
Sais-tu ce que tu veux faire quand tu seras plus grand(e) ?	<i>Pompier.</i>	<i>Pompier.</i>
Où voudras-tu vivre ?	<i>Là et là-bas. Là-bas, on peut tout casser, ici y'a rien à faire. Là-bas, on peut jouer avec les cousins au football. Ici on peut pas à cause du bruit, les vieux ils nous saoulent, même dans le grand stade on n'a pas le droit.</i>	<i>Je sais pas.</i>
Sais-tu ce que l'on va faire dans cet atelier ?	<i>J'suis là parce que je sais pas lire.</i>	
Qu'est-ce-que tu aimerais y faire ? Que voudrais-tu savoir sur les autres enfants ?	<i>Un jeu.</i>	

Qu'as-tu appris, qu'as-tu aimé faire dans l'atelier ?		<i>On apprend des trucs.</i>
Est-ce-que ça t'aide, et pourquoi ?		<i>Oui, parce que j'apprends des trucs. Oui ça m'aide.</i>
Aimerais-tu y rester, pourquoi ?		<i>Oui.</i>

Une part de revendication identitaire est visible chez Hassan, sans doute parce qu'il reste souvent avec des adolescents en pleine « rébellion » et qu'il s'identifie à ces garçons. Il dit mieux parler l'arabe (ce qui n'est pas forcément vrai) et préférer la Tunisie, qu'il associe à un espace de plus grande liberté et de jeu. La français est aussi pour lui la langue de l'école, source de difficultés dont il a conscience, en particulier en lecture. Il pense donc venir au CMP parce qu'il ne sait pas lire, or il se rendra bien compte par la suite que cela ne sera pas notre objectif premier : sans pouvoir mettre des mots clairs sur la nature de cette aide, il dit qu'il « apprend des trucs » et il souhaite continuer l'expérience. Il a appris le sens du mot « bilingue » et peut se considérer comme tel, il s'est rendu compte qu'il manquait de vocabulaire en français. Il pense avoir fait quelques progrès, sans pouvoir les situer précisément mais en les attribuant à l'aide de l'école, ce qui est une bonne chose quant à l'investissement de ce lieu et de ce qu'il peut lui apporter. Il n'a pas changé de projet pour l'avenir, cependant il ne vante plus les avantages de vivre en Tunisie et se contente de dire qu'il ne sait pas où il voudra vivre plus tard. Nous voyons peut-être ici la conséquence de la rencontre des différentes langues et pays sur un pied d'égalité qui a fait changer son point de vue radical sur la question.

b. A partir du dessin du bonhomme (voir annexes 73 et 74) :

Il rechigne beaucoup à faire un dessin. Comme il est en difficulté, il « se venge » en exagérant tout pour faire rire les autres, en ne s'appliquant pas ; il occupe tout l'espace de la feuille et déclare à propos de son bonhomme : « c'est une vieille ». Il dessine un sexe masculin puis l'enlève. « Elle danse avec son mari ». Il dessine un petit bonhomme à côté. Il copie les autres garçons en dessinant un gros cœur sur le torse, cela les fait beaucoup rire. Son dessin donne l'impression d'un certain malaise : tout est au crayon gris, les proportions ne sont pas respectées (la tête est énorme et les jambes toute petites), les mains et les pieds sont difformes, le personnage n'a pas de cou, les membres sont mal accolés. Il n'a pas d'oreilles non plus, sa bouche ouverte laisse voir trois dents. Il obtient un score de 20 le situant dans les moyennes obtenues par des enfants âgés de six ans.

Le deuxième dessin, réalisé au calme sans le groupe autour, montre un minuscule personnage « en bâtons » en haut de la feuille. Les éléments du visage sont présents mais le personnage n'a pas de mains ni de pieds, les jambes sont trop petites par rapport à la longueur du torse. Nous voyons de qu'en l'absence des autres membres du groupe, Hassan n'a pas besoin de se donner en spectacle et révèle par son dessin, une certaine timidité et un manque de confiance en lui. Ce dessin met en évidence des **difficultés de représentation et d'intégration du schéma corporel**, avec un score de 19 qui ne montre pas de réel progrès dans ce domaine.

c. Attitude, productions :

Hassan vient très régulièrement et volontiers à l'atelier avec sa sœur Myriam qui l'accompagne. Tout au long des séances, nous avons pu observer que son langage était pauvre, ses récits souvent décousus sans marqueurs spatio-temporels. Ce **manque de repères** s'est retrouvé dans la difficulté à construire un arbre généalogique.

Les difficultés semblent se situer en français et en arabe, Hassan étant très peu capable de dénommer ou de traduire en arabe les mots les plus simples (les formules de politesse notamment) à notre demande, ce que fait plus facilement sa grande sœur Myriam. Il a aussi de grosses **difficultés de symbolisation par le dessin, il refuse le plus souvent tout ce qui a trait à la lecture ou l'écriture**. Il dit souvent qu'il préfère la Tunisie « J'suis tranquille » mais retient et raconte surtout des épisodes de jeux violents avec ses cousins : « On s'est frappé avec une pierre », « Mon frère le plus grand, il a fait une maison. On est allé en haut et on a jeté un oiseau ». Il veut toujours faire le grand et fait mine de râler à chaque proposition d'activité, fait le pitre, déconcentre les autres, gribouille, ce qui est aussi une façon de masquer ses difficultés. Mais dès que nous lui demandons s'il préfère sortir ou ne plus venir à l'atelier, il arrête aussitôt. Sa façon d'être en demande est quelque peu implicite puisqu'elle passe par la provocation. Néanmoins il est conscient de ses difficultés en dessin, en lecture et en écriture, visiblement moins en ce qui concerne le langage oral. Il est beaucoup encouragé par sa sœur qui a clairement une attitude protectrice avec lui.

Son attitude a changé à partir du moment où les garçons se sont trouvés en minorité et qu'Ivan est parti, Hassan ne trouvant plus de « public » pour rire à ses bêtises. Au contraire, il se fait souvent rabrouer par les filles, en particulier Myriam et Amina qui n'hésitent pas à lui dire de se taire. Les relations avec sa sœur ont d'ailleurs assez changé au sein de l'atelier : Myriam commence à entrer dans l'adolescence, elle le dénigre plus souvent, se moque de lui avec Maria et Amina. Ainsi, nous avons tenté de rétablir un certain équilibre pour ne pas qu'il se sente mal face à ces remarques. Nous avons alors noté un changement positif d'attitude de la part d'Hassan qui a participé beaucoup plus volontiers aux activités. C'est surtout dans la réalisation de l'album final qu'il nous a étonnés, se livrant avec sérieux au témoignage, nous donnant un récit plein de fraîcheur et de détails précis de Tunisie. Pour la première fois, nous le voyons s'appliquer pour un dessin, prenant plaisir à changer de matières et de couleurs, peaufinant les détails, ne cherchant à copier sur personne. Au contraire, il inspire les autres ; nous l'avons beaucoup félicité.

3.5. Conclusion:

En ce qui concerne l'atelier, nous avons pu constater l'ampleur des difficultés de cet enfant. Tout comme sa sœur, ce n'est pas la problématique interculturelle qui est à l'oeuvre ici, Hassan ne nous donne pas l'impression d'être déraciné ou partagé entre deux parties de son identité. Au contraire, que ce soit en France ou en Tunisie, ce qui l'intéresse se situe surtout autour des actes violents, comme s'il était perpétuellement à la **recherche de limites**. L'atelier a été vécu positivement par Hassan qui a pu, à la fin, s'investir dans un projet commun. Il cherche souvent à cacher ses difficultés et se défend par la provocation, l'agitation ; il a besoin d'être encouragé, il veut attirer l'attention des autres. Nous pensons qu'il n'a pas vraiment besoin de poursuivre le travail au sein de ce groupe puisque nous ne proposons pas ici un suivi éducatif et/ou social et que ce n'est pas le rapport avec sa double appartenance qui ralentit ses apprentissages.

Hassan évolue dans un contexte de carence éducative et de **manque de repères**. Un SESSAD

(Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile) serait souhaitable vu le contexte, car il permet notamment l'intervention d'un éducateur à domicile. Si ce n'est pas possible, nous pensons qu'il serait assez urgent qu'il soit pris en charge sur le plan éducatif en séances individuelles ou en groupe. Il serait aussi important à notre avis de recommencer un suivi orthophonique individuel à un horaire qui lui conviendrait mieux pour l'aider à structurer son discours mais aussi à entrer dans l'écrit, dans l'abstraction. Nous pensons qu'il est indispensable que cet enfant ait un suivi plus soutenu et plus individualisé, car il est **très sensible à l'étayage de l'adulte** et peut progresser. Ce trait de caractère peut aussi lui desservir car il est influençable et peut facilement « basculer » du côté de ses mauvaises fréquentations si aucun repère ne lui est donné et si certaines valeurs ne sont jamais véritablement intégrées.

4. Synthèse clinique du cas d'Oumar :

Né le : 14/07/2002

Classe : CE2

Date d'entrée dans l'atelier : 06/04/2011

Assiduité : Venu à 16 séances sur 24.

4.1. Modalités d'entrée dans l'atelier:

Oumar est adressé au CMP par la psychologue scolaire car il présente de grosses difficultés à apprendre la langue française alors que cela fait déjà deux ans qu'il est arrivé en France. D'autres élèves tchéchènes arrivés la même année ne présenteraient pas autant de retard. Il parle le moins possible, hoche la tête, fait des signes, juxtapose des mots « Moi toilettes », « Lui taper moi ». Les problèmes s'étendent sur le plan comportemental car Oumar est décrit comme pouvant être violent dans la cour, au milieu de bagarres contre des enfants russes... Les liens avec la famille sont aussi très difficiles car les parents ne se présentent jamais à l'école.

4.2. Anamnèse:

Oumar est né en Tchétchénie. Pendant sa petite enfance, il a habité un an en Russie où il a donc été en contact avec la langue russe, en plus du tchéchène. Sa famille et lui arrivent en France en 2009 pour des raisons politiques, après la seconde guerre de Tchétchénie (qui s'achève en 2000). Ils ne comptent pas y rentrer et veulent une situation plus stable en France. La première année de leur arrivée en France, les membres de la famille sont en attente de réponse pour le droit d'asile, pendant ce temps, Oumar espère rentrer dans son pays natal ; mais la deuxième année, la famille obtient une réponse positive ce qui sera une grosse déception pour l'enfant. Il rentre alors à l'école en CP à 7 ans. Oumar a un petit frère de 3 ans et demi décrit comme « gentil, curieux ». Il se souvient très bien de ses grands-parents morts il y a quelques années en Tchétchénie, il ne lui reste qu'une grand-mère là-bas. Les parents ne travaillent pas et vivent du RSA (Revenu de Solidarité Active) et d'une allocation adulte handicapé. Le père serait gravement malade (selon l'école il serait malentendant), la mère doit s'occuper du mari et des enfants et ne peut donc pas travailler.

Selon la maîtresse de l'année précédente, il ne parle pas beaucoup, ne s'intéresse à rien et a des crises de violence. Selon la mère, il n'y a pas de problème de langue en tchéchène ; cependant, le comportement d'Oumar l'inquiète beaucoup : il est violent, n'écoute pas, frappe son petit frère.

Devant nous pour la première fois, Oumar parle très peu et ne nous regarde pas dans les yeux. Il ne répond pas aux questions, il est d'accord seulement pour dessiner et écrire son prénom. Il nous fait un signe de tête pour dire « oui » lorsque nous lui demandons s'il est d'accord pour participer à l'atelier. Nous le ressentons comme un enfant en grande souffrance.

4.3. Place des langues dans la famille:

Le tchéchène est utilisé en famille de manière exclusive. Il n'y aurait pas de difficultés notables dans cette langue, le français étant le seul à poser problème. L'enfant a d'ailleurs très peu d'autres contacts dans cette langue puisqu'il reste avec des camarades tchéchènes, même à l'école. Les parents ne parlent pas français du tout, restant principalement dans leur communauté d'origine. Le russe semble aussi très présent dans l'environnement de l'enfant, surtout que l'on ne sait pas à quel point il a été entremêlé avec la langue tchéchène à la base.

4.4. Observations cliniques et évolution :

4.4.1. Selon les parents, entretiens:

- Premier entretien (23/03/11) : Nous rencontrons la maman, en présence de l'enfant et d'une interprète russe (puisque le russe est aussi parlé par la mère) qui est aussi la gardienne de l'hôtel dans lequel la famille est accueillie.
Le souhait le plus cher d'Oumar est de rentrer dans son pays natal, de « retourner en arrière » comme dit l'interprète. Sa mère raconte qu'il a eu une sorte de « blocage » dès son entrée à l'école en France alors qu'il parlait normalement pendant l'été à la maison; il comprendrait un peu le français mais aurait de grandes difficultés en lecture et écriture.
- Deuxième entretien (11/05/11) : Nous rencontrons encore une fois la mère, en présence d'Oumar et de la même interprète. L'enfant ne veut pas travailler à la maison, tout comme à l'école d'ailleurs, malgré les tentatives de la mère : « Il ne s'intéresse pas à l'école » dit-elle, pourtant l'école en France est décrite comme plus facile qu'en Tchétchénie où les enfants doivent se débrouiller seuls. Selon l'interprète, la mère ne veut pas rencontrer l'institutrice car elle « ne veut pas savoir la vérité ». Oumar peut lire quelques mots en français, il vient parfois demander à l'interprète comment on lit certains mots, ce qu'il ne fait pas avec sa mère. En tchéchène, la syntaxe est dite normale, en tous cas pas aussi pauvre qu'en français ; du vocabulaire lui manque parfois mais cela est mis sur le compte de son jeune âge.

Oumar est décrit comme « dépaycé », à chaque fois qu'il entend parler de la Tchétchénie, il voudrait retourner en arrière, alors la mère pense qu'il ne faut pas en parler pour qu'il s'habitue à son nouvel environnement. Pendant ce temps, Oumar ne dit rien, il ne dessine pas non plus. Nous conseillons à la mère de ne pas chercher à le forcer à parler dans ces cas-là, ce qui ne fait que le bloquer davantage. Nous lui expliquons aussi que l'idéal est de chercher à faire le lien avec la Tchétchénie, notamment par le biais de la lecture d'histoires du pays d'origine si c'est possible. Il faut bien sûr que l'enfant se fasse à l'idée de rester en France, et le premier pas serait d'ailleurs que

la mère fasse la démarche d'apprendre le français en même temps que lui. Elle acquiesce mais ne répond rien. Nous demandons enfin à la mère de nous écrire en tchéchène quelques formules de base et la remercions pour son aide.

- Troisième entretien (30/01/12) : Oumar ne veut toujours pas faire les devoirs à la maison, et dès que la mère veut le faire lire ou écrire, il se met à pleurer. Lorsqu'elle insiste, il va tout faire pour aller le plus vite possible en être débarrassé. Des problèmes ophtalmologiques ont fait surface, l'enfant a souvent mal aux yeux et à la tête en fin de journée, il veut parfois se coucher en rentrant de l'école. Ce problème doit être réglé au plus vite.

La mère a enfin commencé à apprendre le français, il s'agit de cours obligatoires dans le cadre du programme d'insertion de l'Etat. Elle est affectueuse avec son fils pendant l'entretien, et Oumar lui sourit. A la maison, les relations entre Oumar et le père seraient bonnes. L'interprète nous dit que la situation est très dure pour les tchéchènes car le choc des cultures est assez violent et les tchéchènes croient toujours qu'ils vont retrouver un cadre similaire à celui qu'ils avaient dans leur pays d'origine, ce qui n'est absolument pas le cas. Actuellement, les quatre membres de la famille ont été transférés dans un autre hôtel de Nice ; en tant que réfugiés politiques, ils sont toujours sur la liste d'attente pour une aide au logement.

En ce qui concerne l'atelier, il faut que la mère questionne l'enfant pour qu'il en parle. Il lui dit alors qu'il y parle de la Tchétchénie. Il est toujours content d'y aller, « pas à l'école ! » précise la mère. Il veut continuer l'expérience, la mère dit qu'elle comprend la liberté qu'il a ici. Elle a noté une toute petite évolution depuis le début de l'année : il comprendrait un peu mieux le français.

4.4.2. Selon l'école :

- Premier lien avec l'école (CE1, 04/05/11) : Oumar parle le moins possible malgré la confiance qu'il peut avoir en sa maîtresse, il hoche la tête, fait des signes ; il ne parle pas beaucoup dans la cour non plus, même avec ses camarades tchéchènes. L'institutrice pense que cela n'est pas normal pour un enfant arrivé il y a deux ans en France, en comparaison d'autres enfants arrivés la même année. C'est surtout dans la cour que le comportement pose problème, il y a eu de grosses bagarres au début de l'année contre des enfants russes. L'institutrice nous confie qu'il est très difficile de joindre la famille, Oumar arrive et repart seul de l'école.
- Deuxième lien (CE2, 10/10/11) : Oumar a d'abord redoublé son CP avec un comportement dit « affreux » dans les CRI (Cours de Rattrapage Intégrés). Il amorce un progrès en classe de CE1. Cette année en CE2, l'évolution est surtout marquée dans son comportement : alors qu'auparavant il ne venait jamais exposer ses problèmes, s'exprimer à l'adulte, il peut désormais dire lorsqu'il se trouve en difficulté (« Moi pas voir »). Il est bon en mathématiques et dessine beaucoup, il peut s'intéresser à certaines activités (un atelier cinéma par exemple). En récréation, sans être violent (les problèmes de bagarres s'étant arrangés), il reste tout de même avec ceux qui font souvent des bêtises et en rit, il a des jeux très « touche-fesses ». Un gros écart de langage est toujours prégnant par rapport à d'autres enfants arrivés en même temps que lui en France, ce qui fait pencher la maîtresse vers l'hypothèse d'un certain vécu traumatique. En lecture, elle note beaucoup de confusions et d'inversions même pour les sons simples.

- Troisième lien (compte-rendu de la réunion éducative, Janvier 2012) : Les parents ne sont pas venus à la réunion, ils n'ont pas de contact avec l'école, ce qui rend difficile la proposition d'orientation en CLIS car un dossier doit être fait par les parents dans ce cas. De cette réunion ressortent plusieurs points : d'abord un constat au niveau du comportement ; il y a moins de bagarres, et Oumar a des attitudes plus adaptées. Ensuite, une idée de traumatisme puisque l'enfant fait des dessins de scènes très violentes (guerres, meurtres, sang...). Les très grosses difficultés scolaires (même en imitation) sont mises en avant, la lecture n'est toujours pas acquise.
- Quatrième lien (CE2, 22/02/12) : Quelques progrès sont notés en lecture mais les confusions restent nombreuses, Oumar ne semble pas intéressé et ne fait pas son travail à la maison. Le niveau reste toujours très faible, il n'a toujours pas de vocabulaire, et la maman ne veut absolument pas entendre parler de la CLIS, elle ne vient même plus aux réunions par peur que cette possibilité lui soit encore proposée. Il porte enfin des lunettes. En revanche, la maîtresse note qu'Oumar a l'air plus apaisé, et qu'il est heureux de venir à l'école, ses yeux sont « pétillants » et on voit qu'« il veut rigoler ». Un bilan psychométrique est recommandé car l'évolution est anormalement faible à l'école.

4.4.3. Dans l'évaluation du langage oral :

a. Bilan de langage oral initial:

Observations cliniques lors du bilan : Oumar est beaucoup plus détendu que ce que nous avons pu voir au tout début (en avril) , dans la salle d'attente et à notre grande surprise, il traduit même ce que nous lui disons à sa mère. Le contact est bien meilleur qu'il y a quelques mois. Contrairement à ce que nous appréhendions, le bilan a pu se faire en entier, et même si certaines épreuves étaient trop difficiles pour lui, il n'y a eu aucun signe d'énervement ou de lassitude. Oumar s'est volontiers prêté au jeu quand nous lui avons expliqué que ces petits tests ne déboucheraient sur aucune note et qu'ils nous servaient dans notre travail.

Résultats : Tous les scores sont en-dessous des moyennes d'âge et la majorité sont même dans la pathologie en ce qui concerne ce test. Nous avons donc affaire à un retard massif de parole et de langage dans l'apprentissage du français avec :

- des **difficultés de parole**, la répétition de mots complexes qui nécessite une bonne organisation de la chaîne des phonèmes présentant un score de $-3,1\sigma$.
- Une **grande difficulté à évoquer** à partir d'un thème ou d'une première lettre donnés (les scores étant de $-2,7\sigma$ et $-2,2\sigma$ en fluences sémantique et phonétique),
- un **vocabulaire extrêmement pauvre** avec une épreuve d'antonymes à $-2,7\sigma$ et la dénomination d'images à $-3,5\sigma$. Cette dernière épreuve est habituellement difficile pour tous les enfants, mais pour lui elle est impossible, l'ébauche orale n'étant d'aucune aide. Il donne toutefois des cohyponymes à deux reprises (melon → ananas, gilet → veste), une réponse morphologique (crabe → araignée), et une réponse métonymique (front → tête), ce qui témoigne d'un lexique encore approximatif. Il peut parfois donner en tchétchéne des mots qu'il n'a pas en français à ma demande, le lexique étant meilleur dans sa langue maternelle.

- Une **très grande difficulté de production et d'intégration morphosyntaxique**, sans doute minimisée par l'épreuve de complétion de phrases ($-1,8\sigma$) qui est très dure pour tous les enfants. En effet, nous avons le plus souvent entendu dans le discours d'Oumar des appositions de pronoms personnels « moi » ou de noms souvent sans déterminants à des verbes non conjugués, ce qui le situe à un stade très archaïque dans la construction des phrases. L'enfant présente de meilleures capacités de compréhension lorsqu'il est aidé par le support imagé dans la correspondance de phrases lues avec des images (il obtient un score de -1σ à cette épreuve).

Conclusions : Il est fort dommage de ne pas pouvoir tester le niveau de langue en tchétchène, car nous pouvons seulement nous appuyer sur les dires de la mère qui dit ne pas avoir noté de problème majeur dans cette langue. Nous pensons aussi que l'enfant est beaucoup plus prolixe en tchétchène d'après ce que nous avons pu entendre lorsqu'Oumar parlait à sa mère dans la salle d'attente par exemple. Les phrases semblaient beaucoup plus longues et l'appétence à communiquer meilleure ! Nous pouvons supposer que ce retard massif affecte seulement le français mais sans garantie, les difficultés peuvent être déniées par la mère, et ces dernières sont sans doute accentuées par la dimension psychologique qui se manifeste par une très grande inhibition. Il reste aussi à tester le niveau cognitif de cet enfant.

b. Bilan d'évolution:

EPREUVES	FLP Fluence Phonétique	FLS Fluence Sémantique	ANT Antonymes	NER Répétition de mots difficiles (Nombre d'Erreurs)	CRE Répétition de mots difficiles (Code Réussite)	VOC Vocabulaire (dénomination d'images)	IMS Intégration Morpho- Syntaxique	CCC Compréhension de Consignes Complexes	LMS Lecture Morpho- Syntaxe)
04/09/11	- 2,7 σ	- 2,2 σ	- 2,7 σ	- 3,1 σ	- 2,2 σ	- 3,5 σ	- 1,8 σ	- 1,4 σ	- 1 σ
22/02/12	- 2,2 σ	- 2,0 σ	- 2,2 σ	- 3,0 σ	- 2,2 σ	- 3,4 σ	- 1,9 σ	- 1,7 σ	- 0,6 σ

Observations cliniques lors du bilan : L'enfant reste assez inhibé, il ne parle pas sauf pour répondre aux tests. Quand il ne connaît pas la réponse, il reste silencieux et n'arrive même pas à dire « je ne sais pas ». Il faut beaucoup le solliciter sans trop le ménager par peur qu'il ne bloque sur une épreuve. Nous parvenons néanmoins à faire passer toutes les épreuves jusqu'au bout. L'enfant reste assez impassible, que ce soit dans l'échec ou la réussite.

Résultats : De très légers progrès sont obtenus pour les épreuves testant la richesse du lexique. L'accès au lexique n'est toujours pas facilité par l'ébauche orale ou les indices sémantiques. Les difficultés d'organisation de la chaîne parlée sont toujours présentes et la production tout comme la réception de la morphosyntaxe ne sont pas améliorées. L'épreuve d'association d'une phrase à son image est meilleure, Oumar s'étant particulièrement bien concentré dans l'observation des images.

Conclusions : Les progrès d'Oumar en français ne sont pas flagrants mais nous pouvons d'ores et déjà noter que ce retard massif expressif dans notre langue s'inscrit dans un champ psychopathologique plus grave et plus complexe tant le retard est énorme. Il est encore plus flagrant dans le discours spontané, assez rare, qui révèle une structuration des phrases très pauvre et un vocabulaire très lacunaire.

4.4.4. Au sein de l'atelier :

a. A partir du questionnaire :

Dates :		30/01/12
Qu'est-ce-que ça veut dire, pour toi, être bilingue ?		<i>Non.</i>
Est-ce-que tu es bilingue ? (après explication)		<i>Oui.</i>
Est-ce-qu'il y a une langue que tu préfères ? Pourquoi ?		<i>Tchéchéne.</i>
Quand tu penses, quelle langue entends-tu dans ta tête ?		
Et quand tu rêves ?		
Quand tu cherches un mot, en quelle langue te vient-il en premier ? Est-ce qu'il te vient ensuite dans l'autre langue ?		
A ton avis, as-tu des difficultés en français et pourquoi ?		
Penses-tu avoir des difficultés dans les deux langues ?		<i>Que en français.</i>
A ton avis, as-tu fait des progrès en français, ou en général ? Pourquoi, grâce à quoi à ton avis ?		<i>Oui. Avant je trop petit. Le plus difficile pour toi ? De lire.</i>
A quoi ça sert de parler plusieurs langues ?		<i>Je sais pas.</i>
Est-ce-que tu aimes lire ? Que lis-tu ?		<i>Oui, des livres sur les pirates.</i>
Si tu devais écrire une histoire, ça serait en quelle langue ?		<i>En français.</i>
Sais-tu ce que tu veux faire quand tu seras plus grand(e) ?		<i>Football, policier (ce sont les exemples que je lui ai donnés).</i>
Où voudras-tu vivre ?		<i>Tchéchénie.</i>
Sais-tu ce que l'on va faire dans cet atelier ?		
Qu'est-ce-que tu aimerais y faire ? Que voudrais-tu savoir sur les autres enfants ?		
Qu'as-tu appris, qu'as-tu aimé faire dans l'atelier ?		<i>Tout. De dessiner.</i>
Est-ce-que ça t'aide, et pourquoi ?		<i>Oui.</i>
Aimerais-tu y rester, pourquoi ?		<i>Oui.</i>

La passation du questionnaire était impossible en début de prise en charge, l'enfant restant totalement silencieux lorsqu'un adulte le sollicitait. Nous pouvons donc dire qu'une relation de confiance s'est installée depuis puisqu'Oumar a accepté de nous répondre et de passer les bilans ; ce changement a été observable à partir de la rentrée de Septembre 2011. L'obtention de réponses personnelles est encore rare et

il faut beaucoup réexpliquer les questions avant d'obtenir un son de sa part. L'enfant donne parfois l'impression de répondre par collage à ce qui est dit avant, pour faire plaisir, sauf lorsqu'il s'agit d'exprimer sa préférence pour le tchéchène et son pays d'origine de manière générale. Il ne situe lui aussi ses difficultés que sur le plan du français, associé bien entendu à l'école.

b. A partir du dessin du bonhomme (voir annexes 75 et 76):

Le premier dessin réalisé est une copie conforme de la production d'Ivan, assis à côté de lui. Oumar est hilare face à l'agitation et aux « blagues » de son voisin, il fait tout comme lui, dessine un bonhomme qui occupe tout l'espace de la feuille, ajoute un gros cœur sur le tronc et des ailes aux personnages. Les formes et les proportions sont sensiblement les mêmes. La seule touche personnelle concerne le choix des couleurs, l'ajout d'une auréole sur la tête du personnage et l'inscription de son prénom sur le tronc à la fin, comme s'il voulait s'approprier le dessin et revendiquer son origine alors qu'il ne vient pas vraiment de lui. En copiant son camarade, il obtient un score de 27 qui le situe dans la moyenne des enfants de son âge.

Le second, réalisé seul, est assez intéressant : le bonhomme y est représenté de profil, tout en rouge, en train de marcher. Les proportions sont respectées, les détails du visage sont aussi présents, il manque seulement les doigts de la main. Oumar ajoute un soleil flamboyant et en noir, des oiseaux au-dessus de la tête. En bas de la feuille, un jeune homme est en train de conduire une voiture sur la route. Pour ce bonhomme, il obtient un très bon score (33) qui correspond aux moyennes obtenues par des enfants de plus de dix ans ; or il n'a que neuf ans six mois. Il a donc de très bonnes capacités de représentation par le dessin et l'intégration du schéma corporel ne pose pas problème.

c. Attitude, productions :

Oumar est vraiment un cas particulier dans l'atelier, vue son énorme difficulté à s'exprimer. Pendant les premières séances, il restera **très silencieux**, presque mutique, et ne nous répondra que par de brefs « Oui/Non », ou par des regards baissés sans un mot. Nous avons tout de même réussi à attirer son attention pendant certaines activités, son comportement pouvant passer du plus profond désintérêt (ses yeux sont dans le vide, il ne dit rien) à un grand enthousiasme (par exemple, pendant l'écoute musicale). Le jeu lui a permis de s'exprimer dans le but de gagner, d'évoluer dans une équipe, d'accepter l'aide de l'autre, ce qui a révélé aussi à quel point **son discours était pauvre**, à l'image de cette description qu'il fait du serpent : « le prend, le mange et va mourir ». La plupart du temps, les verbes sont mal conjugués ou absents, les noms sont sans déterminants et il n'utilise presque pas de pronoms personnels. Parfois, il donne aussi l'impression de répondre au hasard par **incompréhension**, en approuvant ce que l'autre dit pour être laissé tranquille.

Il est aussi très influençable, **collé aux attitudes des autres**, presque en miroir. C'est ce que nous avons pu observer lorsqu'Ivan était dans l'atelier : il l'a suivi autant dans son comportement que dans ses productions, réalisant souvent des dessins quasi-identiques (nous pensons au dessin du bonhomme et à celui de la famille). Lorsqu'Ivan est parti, il s'est inspiré d'Hassan dans son dessin pour le petit livre mais ne l'a pas copié entièrement : il a pris un élément (le pommier, voir annexes 27 et 35) mais a ensuite pu élaborer un dessin qui lui était propre, ce qui témoigne d'une **petite prise d'autonomie**. Il a comme des blocages,

des **obsessions** pour certains sujets : la guerre, les armes, la police, le sang, ce qui témoigne sans doute d'un **vécu traumatique difficilement exprimable pour le moment, si ce n'est par le dessin.**

4.5. Conclusion:

Nous pensons qu'Oumar a très bien sa place dans l'atelier, où il peut s'exprimer librement sur son pays et sa langue, sujets qui l'intéressent mais visiblement qui l'obsèdent aussi, et qui font l'objet d'une véritable problématique. Il a pu à la fois dépasser son silence et s'intégrer lentement au groupe pour parvenir à une volonté de s'exprimer malgré ses difficultés. Son évolution a aussi été palpable à l'école dans son investissement plus que dans ses notes pour le moment. La gravité des troubles demande, selon nous, encore beaucoup de temps avant que cet enfant puisse répondre aux exigences du cursus scolaire normal.

Ses possibilités de symbolisation et d'expression sont meilleures par l'intermédiaire du dessin que par la langue française pour le moment. Il est parfois difficile de différencier ce qui relève d'une réponse personnelle ou d'un collage à la question et aux pistes données par l'adulte, tout comme il est difficile de comprendre où se situent la part de réalité et la part d'imaginaire dans les « récits » de certains souvenirs. Un suivi psychologique individuel a ainsi été mis en place, le trouble langagier semblant s'inscrire dans un champ beaucoup plus vaste que le seul retard de développement linguistique. Après un bilan de ses capacités intellectuelles, un suivi orthophonique supplémentaire portant sur le langage oral nous semblerait utile ensuite pour renforcer un lexique et une syntaxe encore très pauvres, et qui constituent un véritable handicap dans sa scolarisation.

5. Synthèse clinique du cas d'Amina:

Née le : 06/02/2000

Classe : CLIS

Date d'entrée dans l'atelier: 14/09/11

Assiduité : Venue à 13 séances sur 17.

5.1. Modalités d'entrée dans l'atelier:

Amina est adressée dans l'atelier par un médecin du centre qui pense que ceci lui serait profitable. Elle avait été adressée pour la première fois au CMP en mai 2011 pour constituer un dossier de CLIS : cette enfant a alors des difficultés scolaires dans tous les domaines, elle est accompagnée de son père qui précise «ça fait longtemps ». Amina intègre la CLIS à la rentrée de l'année scolaire 2011/2012 après un échec en CM2, en même temps que le début de son suivi dans l'atelier. Elle serait suivie en orthophonie en cabinet libéral deux fois par semaine depuis juin 2011.

5.2. Anamnèse:

L'histoire d'Amina est assez complexe. Les éléments anamnestiques à propos de son développement (c'est-à-dire l'âge du début de la marche, des premiers mots d'Amina) ne sont pas connus car le père ne s'en souvient pas.

Le père émigre en France en 2003, la mère le rejoint avec leurs quatre enfants en 2004 puis repart avec eux à Mayotte à la fin de la même année. Elle revient en France de février à juin 2005, puis repart de

nouveau dans son pays d'origine, cette fois en laissant les enfants à son mari et à la grand-mère paternelle. En juin 2006, elle les récupère à Mayotte mais elle ne s'en sort pas pour les éduquer, a un certain problème d'autorité avec eux. Les parents se disputent à propos des allocations. En 2010, le père récupère trois des enfants en France car ils sont en grandes difficultés scolaires et il pense qu'ils seront mieux accompagnés ici. En avril 2011 a lieu le divorce des parents, qui en apparence aurait peu affecté Amina, à la différence de sa grande sœur.

Actuellement, Amina vit avec un frère (de 14 ans), une sœur (de 17 ans), et son père dans un appartement à Nice. Un petit frère de 5 ans est resté à Mayotte. Le père est maçon à Cannes ; c'est sa dernière compagne que nous rencontrons. Ils ne vivent plus ensemble mais se voient régulièrement, surtout qu'Amina passe beaucoup de temps chez elle, reste avec ses enfants. Cette femme s'occupe aussi beaucoup des enfants du père, des rendez-vous au CMP, de l'école, car comme elle le dit, « C'est comme mes petits », « Je fais tout pour eux ». Elle a sept enfants dont trois de ce père. C'est surtout avec ses trois demi-frères et avec la plus jeune des filles qu'Amina joue. Elle les aide aussi à se changer, à prendre leur douche. Elle fait sa propre lessive, elle est autonome. Selon celle que l'on pourrait appeler sa belle-mère, elle est serviable, gentille, mais « boude » dès qu'il s'agit de travail scolaire. « Elle aime bien bouder » déclare-t-elle, « Je la comprends mais j'essaie de l'aider ». Elle est « timide » et la belle-mère pense que c'est bien qu'elle reste avec ses enfants pour la stimuler, mais aussi parce qu'elle pense que cela pourrait la motiver à force de comparer leurs comportements et leurs bonnes notes face aux « zéros » d'Amina. Amina aurait peu de contacts avec sa mère depuis son retour en France, elle n'en parle d'ailleurs pas beaucoup à cette dame qui l'élève, mais cette dernière a conscience que « ça lui fait mal » même si elle n'exprime pas de douleur.

Toute la famille est musulmane. Le père est comorien, il a étudié l'arabe et peut le lire. Il lit d'ailleurs le Coran à plusieurs enfants dont les siens, tous les week-ends. Il est respecté et admiré pour ces capacités. « L'éducation, ça commence par-là » déclare la belle-mère, « C'est bien pour apprendre le respect, pour apprendre à bien se comporter ». Selon elle, le père est un peu renfermé par ailleurs, il n'arrive pas trop à parler à ses enfants. Il dit qu'il travaille dur pour eux, qu'il ne veut pas qu'ils deviennent comme lui d'où l'intérêt de bien travailler à l'école. La belle-mère dialogue souvent avec Amina, essaie de la « raisonner » pour qu'elle se motive à l'école.

5.3. Place des langues dans la famille:

Amina est en contact avec plusieurs langues : le shibushi (une langue mahoraise proche du malgache), le français et l'arabe (par la rencontre avec le texte coranique). Selon la belle-mère, le père ne veut pas parler shibushi car ses enfants ont des difficultés ; or Amina parlerait mieux le shibushi et préférerait le parler. Ses autres frères et sœurs le comprennent seulement, soit parce qu'ils sont déjà grands et ont abandonné leur première langue, soit parce qu'ils sont nés en France. Amina use parfois de mots shibushi lorsqu'elle ne les trouve pas en français. La belle-mère ne la considère pas comme réellement bilingue. Le français est la langue qui prend le dessus dans son environnement, même si, selon la belle-mère, « elle ne va jamais oublier ». Les difficultés ne seraient présentes qu'en français. Nous notons que la belle-mère ne parle pas parfaitement français, elle inverse notamment les genres des pronoms il /elle (elle dit « il » en parlant d'Amina). Le père parle aussi le shimaoré.

5.4. Observations cliniques et évolution :

5.4.1. Selon les parents, entretiens:

- Premier entretien avec la dernière compagne du père, en présence d'Amina (21/11/11) : Cet entretien constituera surtout le recueil des données anamnestiques (voir 2). Nous refaisons aussi le point sur la scolarité d'Amina. Elle a été à l'école à Mayotte, a fait la maternelle en France de 2004 à 2006, puis du CP au CM1 à Mayotte, et enfin le CM2 et la CLIS en France. Malgré ce passage en CLIS, l'école serait toujours source de problèmes et Amina n'a pas envie de faire ses devoirs. Elle aurait actuellement un niveau CE1 et une orientation en SEGPA serait envisagée. Nous sentons que la belle-mère a beaucoup à faire avec tous ces enfants à suivre et à gérer pendant que le père travaille.
- Deuxième entretien (idem) (08/02/12) : C'est toujours la dernière compagne du père que nous rencontrons. Elle dit qu'Amina a « changé un peu ». A l'école, elle n'a parfois pas envie, alors que d'autres fois elle va se mettre à parler avec tout le monde et à proposer son aide. Le père ne veut pas qu'elle aille en classe spécialisée ULIS, qui correspond au niveau réel de l'enfant. Il était content parce qu'Amina avait de bonnes notes en CLIS, le travail étant adapté à son niveau ; il n'a pas compris pourquoi elle doit quand même aller en ULIS, même si la belle-mère essaie de l'influencer dans ce sens, de lui expliquer.

Selon cette dernière, le père explique souvent à Amina pourquoi il l'a emmenée en France : elle avait des difficultés à l'école à Mayotte, et il pensait qu'il y avait plus de moyens et de structures en France pour l'aider. En famille, face aux autres enfants, Amina se met plutôt à l'écart. Nous lui demandons pourquoi et elle nous répond : « Parce que quand il fait quelque chose, moi je sais pas le faire ».

Nous sentons que les parents sont un peu démunis face aux difficultés d'Amina et ne comprennent pas les raisons de certaines réactions ou certaines attitudes qu'elle peut avoir lorsqu'elle a pleinement conscience de ses difficultés.

5.4.2. Selon l'école :

- Premier lien avec l'école (17/10/11) : Amina est actuellement en CLIS dans une classe de dix élèves. Elle aurait, selon l'institutrice, un « petit niveau CE1 ». Au début de l'année, elle semblait triste. En octobre, elle commence à peine à s'ouvrir un peu. Elle a un bon comportement, elle essaie de faire de son mieux et s'investit quand elle est à l'aise. Selon la psychologue scolaire, elle aurait une « grande faiblesse dans ses processus d'apprentissage » que ce soit en compréhension verbale, en raisonnement perceptif, en mémoire de travail ou en vitesse de traitement.
- Deuxième lien (Février 2012) : Pendant la réunion éducative, l'école et la belle-mère ont appelé le père absent, et l'ont convaincu de la nécessité pour Amina d'être orientée en sixième ULIS. Le dossier est actuellement en commission. Avec son petit niveau scolaire et son caractère, Amina y sera beaucoup mieux qu'en SEGPA. Elle est bien adaptée, heureuse, à l'aise, active et travaille volontiers à l'école. Elle y est beaucoup plus souriante qu'en début d'année et la maîtresse se fait peu de souci pour elle désormais. L'écrit est aussi plus structuré. Dans l'ensemble, elle note une

évolution véritablement positive sur toute l'année. Selon la famille, sa mère téléphonerait très peu, elle ne garde que très peu le contact depuis Mayotte avec ses enfants résidant en France.

5.4.3. Dans l'évaluation du langage oral :

a. Bilan de langage oral initial :

Observations cliniques lors du bilan : Amina est venue seule. Elle apparaît comme une enfant triste et maussade, qui répond tout de même sans broncher aux questions, avec une voix basse. Dans notre conversation, elle me dira qu'elle préfère Mayotte parce que là-bas, « y'a tous mes amis et mon tonton et ma mère et ma grand-mère et mon petit frère » et parce que c'est aussi « plus joli ». Elle semble avoir de bons souvenirs de l'école mahoraise. Le bilan se passe sans problèmes, même si on ressent une certaine lassitude vers la fin.

Résultats : Nous constatons, après passation des épreuves du L2MA Langage Oral :

- un **déficit lexical** et des **difficultés d'évocation** : l'épreuve de dénomination d'images (pour laquelle elle se situe à $-2,4\sigma$ de la moyenne obtenue pour les enfants de son âge) est échouée, les mots attendus n'étant pas donnés malgré des réponses approximatives constituées principalement de cohyponymes (exemples : *mûre* → *framboise*, *sécateur* → *pince*, *cygne* → *canard*, *poireau* → *oignon*, etc...) et d'une réponse métonymique (*tétine* → *biberon*). Les difficultés d'évocation sont mises à jour dans les épreuves de fluences phonétique et sémantique (les scores étant respectivement à $-1,7\sigma$ et $-1,6\sigma$ de la moyenne). Néanmoins, l'enfant est aidé dès que des facilitations comme l'ébauche orale ou l'antonyme sont données, ce qui témoigne aussi d'une certaine **difficulté d'accès au lexique**.
- Une **difficulté dans la structuration des phrases** comme le montre le résultat de l'épreuve de complétion de phrases (Intégration Morpho-Syntaxique = $-2,5\sigma$), alors que le versant réceptif est meilleur si l'on observe le score obtenu dans l'épreuve de Compréhension des Consignes Complexes. Si les relations topologiques et l'organisation dans le temps sont plutôt bonnes, l'épreuve Lecture Morpho-Syntaxe montre que la lecture est possible (mais lente) d'une part, et d'autre part qu'il y a tout de même des difficultés dans la compréhension des phrases complexes : les phrases enchâssées sont comprises mais la différence entre la valeur des pronoms compléments leur/la/le/y/lui n'est pas acquise.

Conclusions : Les difficultés d'Amina se rapprochent plutôt d'un **retard d'acquisition dans l'apprentissage du français**, puisque la langue maternelle semble être bien maîtrisée selon les dires de l'entourage. Bien entendu, il faudrait s'en assurer par l'évaluation de la langue maternelle qui nous permettrait de trancher de manière sûre avec l'idée d'un retard de langage. Les difficultés se situent surtout sur le versant expressif avec un déficit lexical et syntaxique important par rapport aux enfants de son âge, mais sont aussi visibles sur le versant réceptif dans la compréhension des phrases complexes. La lecture est lente et laborieuse, c'est surtout le déchiffrage qui lui pose problème. Son passage en CLIS nous montre que les capacités cognitives d'Amina ne lui permettent pas de réaliser ces apprentissages aussi vite que les autres. Son histoire mouvementée marquée par de nombreuses séparations met aussi en jeu un facteur « nostalgique » du pays d'origine qui empêche Amina de s'investir pleinement dans les apprentissages à l'école française.

b. Bilan d'évolution:

EPREUVES	FLP Fluence Phonétique	FLS Fluence Sémantique	ANT Antonymes	NER Répétition de mots difficiles (Nombre d'Erreurs)	CRE Répétition de mots difficiles (Code Réussite)	VOC Vocabulaire (dénomination d'images)	IMS Intégration Morpho- Syntaxique	CCC Compréhension de Consignes Complexes	LMS Lecture Morpho- Syntaxe
29/09/11	- 1,7 σ	- 1,6 σ	Moy	+ 0,2 σ	Moy	- 2,4 σ	- 2,5 σ	- 0,3 σ	- 1,2 σ
08/02/12	- 0,6 σ	- 1,5 σ	- 0,5 σ	+ 0,2 σ	Moy	- 2,2 σ	- 2 σ	+ 0,6 σ	- 0,8 σ

Observations cliniques lors du bilan : En relation duelle, Amina reprend un air triste et une voix timide que nous avions presque oubliés au fur et à mesure des séances de l'atelier. Elle reste pourtant toujours coopérative pendant le bilan, et nous sentons qu'elle s'applique et se concentre beaucoup lors de cette deuxième passation.

Résultats : Nous notons une nette évolution dans l'épreuve de Fluence Phonétique (de - 1,7 σ à - 0,6 σ entre le premier et le deuxième bilan) et dans la Compréhension de Consignes Complexes (de - 0,3 σ à + 0,6 σ entre les deux bilans).

Une légère évolution se fait aussi ressentir dans les épreuves de dénomination d'images (VOC), de complétion de phrases (IMS), et d'appariement de phrases écrites avec la bonne image (LMS), même si le retard reste important par rapport à la moyenne des enfants de son âge. Le score à l'épreuve d'antonymes chute un peu car cette fois, Amina n'a pas trouvé le contraire attendu du mot « accepter » (refuser → rejeter), mais nous voyons bien que cette réponse reste sémantiquement correcte.

Les scores dans l'épreuve de répétition de mots corrects (NER et CRE) restent identiques, Amina ne montrant presque pas de difficultés de parole (seul le mot « chasse-neige » est répété [ʃaʃnɛʒ]).

Conclusions : Les progrès importants semblent surtout dus à l'effort de concentration et à la volonté de réussir pour « faire plaisir ». Nous notons toutefois que le lexique et la syntaxe d'Amina semblent s'être un tout petit peu enrichis et que la compréhension des phrases complexes est meilleure.

5.4.4. Au sein de l'atelier :

a. A partir du questionnaire :

Dates :	29/09/11	08/02/11
Qu'est-ce-que ça veut dire, pour toi, être bilingue ?	<i>Non.</i>	<i>Parler deux langues.</i>
Est-ce-que tu es bilingue ? (après explication)	<i>Oui.</i>	<i>Oui.</i>
Est-ce-qu'il y a une langue que tu préfères ? Pourquoi ?	<i>Malgache, parce que j'aime bien parler le malgache. C'est plus joli, ça me rappelle chez moi.</i>	<i>Malgache, c'est plus facile de parler malgache.</i>

Quand tu penses, quelle langue entends-tu dans ta tête ?	<i>Français.</i>	
Et quand tu rêves ?		
Quand tu cherches un mot, en quelle langue te vient-il en premier ? Est-ce qu'il te vient ensuite dans l'autre langue ?	<i>Français. Ensuite malgache.</i>	
A ton avis, as-tu des difficultés en français et pourquoi ?	<i>J'arrive pas bien à lire, je comprends pas bien les choses.</i>	
Penses-tu avoir des difficultés dans les deux langues ?	<i>Seulement en français.</i>	
A ton avis, as-tu fait des progrès en français, ou en général ? Pourquoi, grâce à quoi à ton avis ?		<i>Oui, dans la lecture, en maths, français, en grammaire. Je sais pas pourquoi.</i>
A quoi ça sert de parler plusieurs langues ?	<i>Je sais pas.</i>	<i>Je sais pas.</i>
Est-ce-que tu aimes lire ? Que lis-tu ?	<i>Oui. Un livre d'Anna Montana.</i>	
Si tu devais écrire une histoire, ça serait en quelle langue ?	<i>Français.</i>	<i>Français.</i>
Sais-tu ce que tu veux faire quand tu seras plus grand(e) ?	<i>Assistante (de personnes âgées, d'enfants).</i>	<i>Maîtresse à mon école en France.</i>
Où voudras-tu vivre ?	<i>A Mayotte.</i>	<i>Quand j'aurai fini mes études, Mayotte.</i>
Sais-tu ce que l'on va faire dans cet atelier ?	<i>Non.</i>	
Qu'est-ce-que tu aimerais y faire ? Que voudrais-tu savoir sur les autres enfants ?	<i>Non. Est-ce qu'ils ont fait l'école là-bas ?</i>	
Qu'as-tu appris, qu'as-tu aimé faire dans l'atelier ?		<i>J'ai tout aimé. Le livre qu'on est en train de faire. J'ai appris ce que ça veut dire le bilingue.</i>
Est-ce-que ça t'aide, et pourquoi ?		<i>Oui, parce qu'on a fait plein de choses, parce que tu peux m'aider pour l'école.</i>
Aimerais-tu y rester, pourquoi ?		<i>Oui.</i>

Amina a appris le sens du mot « bilingue » et se considère comme telle, même si elle marque clairement une préférence pour sa langue maternelle qui lui rappelle le pays qu'elle aime. Pourtant, dans son environnement direct (à l'école mais aussi à la maison), seul le français est présent, langue qui lui pose problème. Elle a conscience de ses difficultés qu'elle définit selon les mots de l'école. Entre les deux questionnaires, nous sentons qu'elle a tout de même investi ce lieu, elle dit avoir fait des progrès dans plusieurs domaines, elle se projette dans l'avenir en tant que professeur. Elle désire néanmoins plus que tout retourner vivre à Mayotte dès que ce sera possible, comprenant qu'elle doit mener sa scolarité en France, ici avec son père. Elle a aussi bien investi l'atelier interculturel, même si elle reste un peu rivée sur le champ scolaire, source de toutes les remontrances à la maison, en déclarant : « tu peux m'aider pour l'école ».

b. A partir du dessin du bonhomme (voir annexes 77 et 78):

Son premier dessin représente un petit garçon. Elle part sur la base d'un bonhomme « en bâtons » qu'elle épaissit un peu pour l'habiller. Les proportions ne sont pas vraiment respectées, les jambes sont toutes petites par rapport au tronc, ce qui témoigne d'une certaine difficulté d'intégration du schéma corporel. Les mains sont présentes mais peu détaillées, les pieds sont omis. Tous les détails du visage sont dessinés. La peau est colorée en jaune. Le personnage est minuscule, à l'image de son attitude inhibée dans les premiers temps de l'atelier.

Le deuxième dessin est beaucoup mieux proportionné, le corps a pris forme, **le schéma corporel est mieux appréhendé**. Elle est d'ailleurs passée d'un score de 23 (moyenne obtenue par des enfants entre six ans trois mois et six ans neuf mois) à un score de 34, qui correspond tout à fait à celui obtenu par des enfants de son âge ! Le dessin montre une véritable prise de confiance en elle et est beaucoup plus identificatoire : il s'agit d'une jeune fille aux cheveux longs, vêtue de façon assez stylisée, de toutes les couleurs. Des détails comme la ceinture, les rayures sur le pull ou une fleur dessinée sur le pantalon montrent l'application qu'Amina a mise dans la réalisation de son dessin. Les doigts commencent à être ébauchés et cette fois, le personnage a des pieds. Le visage a toujours tous les détails nécessaires, il est très souriant. La peau est toujours jaune, ce qui est assez inédit (habituellement les enfants choisissent le beige) lorsque leurs dessins commencent à se rapprocher de la réalité.

c. Attitude, productions :

Amina a, en réalité, un prénom composé. Elle veut qu'on l'appelle seulement par le deuxième dans l'atelier, alors qu'on l'appelle exclusivement par le premier à la maison, ce qui est intéressant car ceci est peut-être le signe d'une recherche de création d'un espace différent de celui du foyer. Nous respectons donc ce choix. Dès son arrivée dans l'atelier en septembre, Amina s'est montrée assez régulière mais ne nous a jamais expliqué ses absences.

Au début, nous avons trouvé Amina **triste**, maussade, dans cette attitude de « bouderie » décrite par la belle-mère. Dès les premières séances, elle nous offrira un visage fermé, presque blasé. Pourtant elle semble s'appliquer, elle participe, elle peut avoir des réponses pertinentes et essaie parfois de calmer les autres. Elle semble **très nostalgique de Mayotte**, elle nous a donné l'impression d'être « déracinée » : sa famille lui manque beaucoup, en particulier son petit frère resté à Mayotte avec la mère. Même si elle dit se sentir bien en France, il est difficile de la croire entièrement.

Petit à petit, nous avons vu Amina s'ouvrir, et même parfois sourire. Peu à peu, elle a pris confiance en elle, s'est adressée aux autres, et s'est même liée d'amitié avec les autres filles de l'atelier, commérant parfois avec elles contre les garçons. Elle a d'emblée exprimé la nostalgie qu'elle avait pour son pays, nous racontant certains détails de la vie là-bas ; elle s'est beaucoup investie dans la réalisation du projet final, nous livrant un dessin magnifique (voir annexe 33). Elle a pu se démarquer des autres par cette **bonne capacité de représentation**, par ses remarques pertinentes et parfois même quelque peu ironiques. Elle s'est trouvée une place en tant qu'aînée dans l'atelier, seule courageuse capable de se lancer et de lire son texte. Au final, nous avons vu Amina passer de l'inhibition à un comportement plutôt rieur, moqueur, plus proche de celui d'une jeune adolescente que de celui d'une enfant.

5.5. Conclusion:

Nous pensons qu'Amina a tout à fait sa place dans cet atelier qui lui offre un espace à part, loin de la stigmatisation de ses difficultés scolaires et langagières. Au contraire, elle a pu en quelques mois s'intégrer aux autres enfants, s'ouvrir et nous livrer des souvenirs de Mayotte, s'exprimer sur tout ce qui lui manquait et sur le désir de retourner là-bas. Les nombreux déplacements qui ont jalonné sa vie de la France à Mayotte ont sans doute affecté son parcours scolaire en plus de faibles capacités cognitives et d'événements affectifs importants, qui l'ont amenée à vivre de multiples séparations. Le retard d'apprentissage de la langue française (ou peut-être le retard de langage, car nous ne pouvons pas vraiment tester la langue maternelle) pourrait être travaillé en orthophonie en séances individuelles, plus en lien avec le suivi au CMP. Un soutien psychologique pourrait être proposé dans le cas où des attitudes d'inhibition et de tristesse ressurgiraient. Pour le moment, les progrès sur ce plan-là nous rassurent et l'évolution observée par l'école va dans le même sens. La valorisation de son savoir doit être poursuivie au sein de l'atelier interculturel, mais il faudrait peut-être aussi commencer un travail avec le père et la « belle-mère » pour les guider et éviter une mise à l'écart d'Amina par rapport aux autres enfants de la famille.

6. Synthèse clinique du cas d'Ewa :

Née le : 15/12/2000

Classe : CM2

Date d'entrée dans l'atelier : 14/09/2011

Date de sortie : 06/12/2011

Assiduité : Venue à 8 séances sur 17.

6.1. Modalités d'entrée dans l'atelier:

Ewa est adressée au CMP en juin 2011 par l'école pour inhibition, difficultés scolaires et mauvais résultats. Elle a alors 10 ans, est en CM1 où la maîtresse parle d'un « blocage » dans les apprentissages. Sa timidité est surtout mise en avant par la mère. Dans ce contexte et vues ses origines polonaises, l'atelier interculturel est indiqué pour tenter de faire évoluer Ewa au sein d'un groupe. Elle le commencera à la rentrée de l'année scolaire suivante (CM2).

6.2. Anamnèse:

Le père, entrepreneur, arrive en France en 2003 pour trouver du travail. Sa femme (femme de ménage) et leurs deux filles le rejoignent en 2005 : Ewa a alors 5 ans et sa grande sœur en a quatre de plus qu'elle. En Pologne, ils vivaient dans un village ; le chômage y était important et la famille a décidé de migrer pour trouver de meilleures conditions de vie et un travail mieux payé. Tout le reste de la famille est restée en Pologne, les quatre leur rendant visite pendant les vacances assez régulièrement. Ewa est née à Limanowa, une ville du sud, mais elle a vécu principalement à la campagne.

A leur arrivée en France, Ewa rentre au CP où elle apprendra le français, le polonais étant conservé au sein de la famille. Elle bénéficie du CRI (Cours de Rattrapages Intégrés), mais la maîtresse d'alors

déclare qu'elle était « mutique », qu'elle avait de gros problèmes de mémorisation et qu'elle pouvait se mettre dans un certain état d'angoisse. Par exemple, elle ne supportait pas le contact physique. En CE2, l'école note qu'elle a enfin commencé à parler le français, mais on la décrit comme une fille « inexistante », très éteinte. En CM1, l'institutrice parle d'un certain déclic, mais elle vient juste de comprendre la différence entre noms propres et noms communs par exemple, elle n'a pas le niveau. Elle passera néanmoins en CM2 dans le cursus normal avec de grosses difficultés : inhibition, langue française pas complètement acquise, problèmes de compréhension en lecture, déficit de compétences, mais aussi problème de motricité avec une démarche spéciale.

En ce qui concerne son développement, on note :

- une hypertension artérielle de la mère conduisant à une hospitalisation pendant le premier trimestre de grossesse,
- un ictère à la naissance (cure de 2 jours),
- quatre opérations pour strabisme et astigmatisme à Cracovie (à 1, 3, 6, et 10 ans)
- un allaitement jusqu'à 2 ans et demi,
- un développement de la marche, des premiers mots, et une acquisition de la propreté normaux,
- une certaine anxiété de séparation à la crèche où elle est restée jusqu'à 4 à 5 ans.

6.3. Place des langues dans la famille:

Le polonais est la langue parlée à la maison, les deux sœurs utilisant très rarement le français entre elles. La mère nous explique qu'elle a souhaité conserver la langue maternelle à la maison « parce que c'est important, je voulais qu'elle garde les deux », dit-elle en désignant Ewa. Elle pense que l'imprégnation par le français toute la journée à l'école doit suffire, et qu'il faut donc parler polonais en rentrant. Elle nous parle aussi des difficultés éprouvées en arrivant en France, parce qu'elle ne connaissait que quelques rudiments d'italien. Nous notons qu'elle conserve un fort accent et une confusion parfois entre les articles féminins et masculins.

En ce qui concerne Ewa, la mère pense que ses difficultés sont entre autres dues au fait qu'elle n'a pas eu accès à l'écrit comme les autres enfants en maternelle, puisqu'elle est restée simplement en crèche. Elle considère néanmoins sa fille comme étant bilingue. Lorsque sa fille oublie un mot en polonais par exemple, elle le dit en français à sa mère qui le lui traduit. De manière assez contradictoire, elle nous répond que son enfant maîtrise et comprend autant les deux langues ; de plus, elle ne mélange jamais les deux langues dans son discours, insiste-t-elle.

6.4. Observations cliniques et évolution :

Ewa se présente comme une fille chétive, d'assez bon contact. Toutefois on note une fuite du regard et un sourire un peu figé. Elle marche de façon assez spéciale, en traînant des pieds, les épaules un peu rentrées. Elle est surtout très inhibée, ne s'exprimant pas spontanément, répondant aux questions par « oui », « non » ou « je sais pas ». Quand on la sollicite pour qu'elle réponde un peu plus longuement, elle se replie ou ne trouve pas les mots, comme si elle se sentait agressée. Elle se tortille souvent les mains ou tape ses pouces l'un contre l'autre.

6.4.1. Selon les parents, entretiens:

La mère met surtout en avant un problème de timidité : « Elle est timide, c'est un gros problème » déclare-t-elle. Elle déclare aussi au médecin : « C'est la dernière de la famille, elle est surprotégée...elle est toujours avec moi ». Elle met aussi les problèmes d'Ewa sur le compte des problèmes de langues. Ewa, elle, parle de ses problèmes à l'école : « les autres m'embêtent » dit-elle, mais elle ne se défend pas.

- Premier entretien avec la mère (14/09/2011) : La mère déclare que « l'entrée à l'école l'a un peu fermée », elle n'arrivait pas à parler avec la maîtresse alors qu'elle parlait bien à la maison. Elle dit que les cours de langue en CP (qu'elle a redoublé) l'ont bien aidé à ce moment-là, mais que ça a dû être difficile étant donné qu'elle n'avait pas fait la maternelle en Pologne (crèche jusqu'à 5 ans). La mère semble ne pas comprendre pourquoi sa fille est aussi timide. Quand nous demandons à Ewa comment cela se passe à l'école, elle me répond « Un peu bien ».
- Deuxième entretien avec la mère (25/01/2012) : Un problème a fait surface depuis le mois de janvier : Ewa a commencé la prise en charge orthophonique individuelle le même jour que l'atelier, et la mère ne veut pas se déplacer deux fois le même jour au CMP. Du coup, Ewa ne vient plus à l'atelier. Elle ne veut pas non plus la laisser venir seule. Ewa dit qu'elle ne veut plus venir non plus : elle dit qu' Hassan l'embête mais elle ne peut expliquer pourquoi, il lui parlait mal. Nous lui rappelons l'importance pour elle de venir au groupe, pour apprendre à évoluer dans un groupe, à aller vers les autres, pour l'aider tout simplement. « Pourquoi ne veux-tu plus venir ? »... Sa mère ne lui laisse aucun temps de réponse : « Réponds ! Pourquoi ? Explique à la dame... Tu as une bouche ! » et elle poursuit « Je sais que moi je parle beaucoup, je parle mal français ». Du coup, Ewa ne nous a pas répondu, mais elle consent à réessayer de venir à une séance au sein du groupe après nos explications, tout en ayant la liberté de nous dire si elle s'y sent vraiment mal après la séance. Sa mère veut qu'elle lui traduise ce qu'il vient de se passer, elle force un peu, Ewa ne veut pas.

Cela semble beaucoup mieux se passer à l'école cette année. A la maison, elle **parle beaucoup plus français avec sa sœur**. Elle est aussi beaucoup « **plus ouverte** » et a « **plus confiance en les autres** » nous dit sa mère, en la comparant aussitôt à elle-même : « Moi aussi j'étais timide quand j'étais jeune... ».

- Troisième et dernier entretien avec la mère (15/02/12) : A l'école, **cela se passe mieux avec les autres enfants** : « Elle a grandi aussi un peu, elle change » dit la mère. Les notes seraient un peu meilleures. Elle s'inquiète du passage au collège pour sa fille, elle ne veut pas qu'elle aille dans « une classe de malades ; elle, elle n'est pas malade », « ce n'est pas le cerveau, c'est la langue » qui pose problème dit-elle. Elle semble se plaindre du constat du faible niveau d'Ewa que fait la maîtresse sans cesse, ce qui fait l'élève « se sentir mal » alors que « c'est à elle de faire quelque chose pour que ça aille mieux ». Nous voyons donc un certain déni des difficultés de la fille de la part de la mère, avec la peur qu'elle soit classée « malade », et une attente d'un changement que seule l'école pourrait apporter.

6.4.2. Selon l'école :

- Premier lien avec l'école (CM2, Septembre 2011) : l'institutrice nous dit qu'Ewa est en grande difficulté scolaire mais qu'elle n'en a pas forcément conscience. Ainsi, elle participe, fait les exercices très vite mais avec beaucoup d'erreurs. En lecture, elle déchiffre mais ne comprend pas ce qu'elle lit ; en orthographe, la maîtresse se pose la question de ses capacités de mémorisation vu qu'elle n'arrive pas à retenir par cœur des listes de mots. Elle note que son langage oral n'est pas toujours correct « du fait qu'elle est polonaise et que la famille ne parle pas bien le français ». Les difficultés seraient présentes depuis son entrée au CP. Il n'y a rien à noter du point de vue du comportement, elle est gentille et autonome. Depuis deux ans, elle s'est fait des amies alors qu'elle restait seule à son arrivée en France. Elle ne peut pas faire de sport à cause de ses opérations des yeux. Une aide personnalisée sera mise en place d'ici peu par l'enseignante.
- Deuxième lien (avec la psychologue scolaire, Janvier 2012) : la psychologue scolaire nous donne les résultats d'Ewa en novembre 2007 (Quotient intellectuel de 69) et avril 2009 (Quotient intellectuel de 61), qui nous montrent les faibles progrès de l'enfant sur le plan des capacités cognitives (à la limite du retard mental léger). La psychologue scolaire n'a pas été sollicitée depuis. Elle met aussi en évidence l'inhibition d'Ewa qui avait du mal à aller vers les autres, à avoir confiance en elle. Elle aurait quelques acquis en lecture mais avec un énorme besoin d'être soutenue, encouragée... Une SEGPA pourrait être envisagée. A l'école, elle a toujours peur que l'on se moque d'elle, elle a peur de mal faire ; elle refuse de jouer et a **beaucoup de mal à s'intégrer à un groupe**.
- Troisième lien (24/02/12) : Ce dernier contact à l'école va à l'encontre des dires de la mère sur certains points. S'il est vrai qu'Ewa a changé depuis son arrivée en France en 2005 sur le plan du comportement (elle participe plus, sourit), la maîtresse trouve qu'à l'école elle est plutôt en stagnation voire parfois en régression en retombant dans certaines de ses tendances du début d'année (par exemple, elle dit « oui » à tout même sans comprendre, elle finit tout très vite sans avoir conscience de ses erreurs). Elle avait eu quelques espoirs pour elle à un certain moment de l'année où il y avait un mieux, notamment en mathématiques et dans un effort d'attention face à ses erreurs, mais maintenant tout est redevenu laborieux, même pendant l'aide personnalisée et la copie au tableau. Peut-être que cela correspond au moment où Ewa n'est plus venue à l'atelier nous dit la maîtresse, même s'il est difficile de croire à un tel raccourci. Cette élève aurait un profil pour aller en SEGPA sur le plan de ses résultats, mais elle est trop « frêle » pour une telle classe ; elle ira donc sans doute en sixième normale, non sans difficultés. Selon la maîtresse, la mère n'est pas très coopérative, elle ne veut pas admettre que sa fille est en difficulté, rejette la faute sur l'institution ou sur la fragilité d'Ewa face aux autres. Cette dernière ne fréquente d'ailleurs que des camarades polonaises, alors que des contacts en français lui seraient profitables.

6.4.3. Dans l'évaluation du langage oral :

a. Bilan de langage oral initial:

Observations cliniques lors du bilan : Le bilan a été réalisé par une autre orthophoniste du CMP à la demande du médecin qui évoque aussi l'éventualité d'un suivi en séances individuelles. L'orthophoniste observe aussi une grande inhibition, qui serait réservée aux relations extrafamiliales selon la mère. Elle note aussi : « Sa timidité dans le contact avec l'étranger cache un défaut d'autonomisation de la pensée. Elle a du mal à « se décoller » des mots de l'orthophoniste et à évoquer par elle-même » lors de la série d'investigation de Claude Chassagny. C'est une enfant calme, qui se montrera coopérative tout au long du bilan. une grande pauvreté lexicale est observée, avec une recherche du mot juste pour s'exprimer, qui n'aboutit pas toujours.

Résultats : L'évaluation du langage oral par le L2MA révèle :

- **Une pauvreté lexicale et un défaut d'évocation important** : c'est surtout la fluence sémantique qui pose problème ($-2,1\sigma$) alors que la fluence phonétique donne des résultats corrects, dans la moyenne de son âge. La dénomination aussi est échouée, révélant une pauvreté du vocabulaire en français ($-2,7\sigma$). Par contre, l'évocation des antonymes n'est pas pathologique (-1σ), Ewa pouvant s'appuyer sur le mot donné pour trouver son contraire.
- **Une pauvreté dans l'expression et la compréhension de la morphosyntaxe** : elle a du mal à compléter une phrase pour qu'elle soit correctement construite, l'épreuve d'intégration morphosyntaxique montrant un écart de $-2,5\sigma$ par rapport aux moyennes d'âge. Nous avons aussi testé la compréhension des différents pronoms, et des phrases complexes enchâssées avec l'épreuve de Lecture Compréhension de la Morphosyntaxe qui a montré un score de $-2,5\sigma$ aussi., ce qui révèle donc des difficultés langagières sur le plan réceptif aussi. La Compréhension des Consignes Complexes est possible (-1σ) avec l'aide d'un support matériel (planche avec des objets à placer) mais certaines consignes ne sont pas comprises.

D'autres épreuves ont été réalisées pour cette enfant dans le cadre d'un bilan orthophonique complet :

- L'Evaluation des Compétences Scolaires cycle 3 (Khomsi): l'épreuve d'Identification du Mot écrit révèle une non-acceptation de mots corrects par méconnaissance du lexique. La compréhension en lecture pour cette épreuve est bonne. En revanche, l'orthographe lexicale et grammaticale n'est pas acquise. Les capacités en calcul mental et en résolution de problèmes sont très en dessous de la norme établie.
- L'expression écrite suggérée (Girolami-Boulinier): cette épreuve confirme sa pauvreté lexicale ainsi que sa dysorthographe lexicale et grammaticale.

Conclusions : Ewa montre une difficulté linguistique de maîtrise de la langue française qui se manifeste à la fois sur le plan lexical et morphosyntaxique. La compréhension n'est pas toujours bonne à partir d'un support écrit. L'enfant a du mal à réfléchir et évoquer sans support, témoignant peut-être d'une certaine immaturité affective. Les difficultés semblent essentiellement se situer sur le plan de la langue française, et non en polonais. Malgré la grande différence entre les deux grammaires, un tel retard ne peut être expliqué seulement sur le plan linguistique. Ses faibles capacités cognitives (voir lien école) mais aussi

des enjeux affectifs expliquent sans doute ses difficultés à la fois dans l'apprentissage de la langue française, mais aussi dans ses capacités de socialisation.

b. Bilan d'évolution :

EPREUVES	FLP Fluence Phonétique	FLS Fluence Sémantique	ANT Antonymes	NER Répétition de mots difficiles (Nombre d'Erreurs)	CRE Répétition de mots difficiles (Code Réussite)	VOC Vocabulaire (dénomination d'images)	IMS Intégration Morpho- Syntaxique	CCC Compréhension de Consignes Complexes	LMS Lecture Morpho- Syntaxique
07/09/11	Moy	- 2,1 σ	- 1 σ	+ 0,5 σ	+ 0,5 σ	- 2,7 σ	- 2,5 σ	- 1 σ	- 2,5 σ
08/02/12	Moy	- 1,4 σ	- 1,8 σ	+ 0,5 σ	+ 0,5 σ	- 2,2 σ	- 2,2 σ	- 1,3 σ	+ 0,3 σ

Résultats :

Des progrès sont notables en ce qui concerne la fluence sémantique, le vocabulaire, l'intégration morphosyntaxique en production et en réception à partir du support écrit. Néanmoins, le lexique reste pauvre, l'épreuve d'antonymes notamment est moins bien réussie, et la compréhension des consignes complexes ne s'est pas améliorée. C'est surtout la compréhension de l'écrit associée à un support imagé facilitateur qui a progressé.

Conclusions :

Les scores ne sont plus dans la pathologie, mais les épreuves ne permettent pas de réaliser véritablement l'ampleur des difficultés d'Ewa. En effet, dans le discours spontané, nous notons qu'elle a d'énormes difficultés à évoquer, qu'elle confond souvent les genres des noms, elle manque de vocabulaire à l'oral et se bloque parfois au cours d'une phrase. Nous pouvons donc dire que les progrès langagiers d'Ewa en français sont légers, et que le retard par rapport aux enfants de son âge reste assez grand.

6.4.4. Au sein de l'atelier :

a. A partir du questionnaire :

Dates :	09/11/11	08/02/12
Qu'est-ce-que ça veut dire, pour toi, être bilingue ?	<i>Ca veut dire que je parle deux langues.</i>	<i>Ca veut dire parler deux langues.</i>
Est-ce-que tu es bilingue ? (après explication)	<i>Oui.</i>	<i>Oui.</i>
Est-ce-qu'il y a une langue que tu préfères ? Pourquoi ?	<i>Le polonais, parce qu'il est bien, il est plus facile.</i>	<i>Le polonais, parce que c'est bien de parler.</i>
Quand tu penses, quelle langue entends-tu dans ta tête ?	<i>Le polonais.</i>	

Et quand tu rêves ?	<i>Le polonais.</i>	
Quand tu cherches un mot, en quelle langue te vient-il en premier ? Est-ce qu'il te vient ensuite dans l'autre langue ?	<i>En français. Oui.</i>	
A ton avis, as-tu des difficultés en français et pourquoi ?	<i>Parce que je suis polonaise.</i>	
Penses-tu avoir des difficultés dans les deux langues ?	<i>Que en français.</i>	
A ton avis, as-tu fait des progrès en français, ou en général ? Pourquoi, grâce à quoi à ton avis ? Qu'est-ce qui est encore difficile pour toi.		<i>Oui, des progrès en français, quand la maîtresse donne des devoirs. Je sais pas pourquoi. Les maths, c'est encore difficile.</i>
A quoi ça sert de parler plusieurs langues ?	<i>A comprendre.</i>	<i>De savoir lire et écrire.</i>
Est-ce-que tu aimes lire ? Que lis-tu ?	<i>Oui, des fois. Tous les livres, à l'école ou à la maison : des livres en français et polonais, des histoires, des contes. Je lis toute seule.</i>	<i>Non.</i>
Si tu devais écrire une histoire, ça serait en quelle langue ?	<i>En français.</i>	<i>En polonais.</i>
Sais-tu ce que tu veux faire quand tu seras plus grand(e) ?	<i>Non, pas encore.</i>	<i>Je sais pas.</i>
Où voudras-tu vivre ?	<i>En Pologne, à [chtava] à la campagne (là où elle a vécu).</i>	<i>En Pologne.</i>
Sais-tu ce que l'on va faire dans cet atelier ?	<i>Non.</i>	
Qu'est-ce-que tu aimerais y faire ? Que voudrais-tu savoir sur les autres enfants ?	<i>Je sais pas . Des jeux.</i>	
Qu'as-tu appris, qu'as-tu aimé faire dans l'atelier ?		<i>J'ai tout aimé. J'ai appris qu'il y a plusieurs pays et il y a des chansons.</i>
Est-ce-que ça t'aide, et pourquoi ?		
Aimerais-tu y rester, pourquoi ?		<i>Je sais pas, je vais réfléchir. C'est parce qu'il faut y aller deux fois, mais sinon je préfère venir.</i>

Ewa est consciente de son bilinguisme, ce qui est à mettre en rapport avec la place importante

accordée aux deux langues par les parents, néanmoins elle investit beaucoup plus le polonais qui lui est plus facile, qui est associé à de bons souvenirs par rapport au français, langue de l'école et source de toutes ces difficultés. Au sein de l'atelier, elle a pu opérer une certaine démarche de généralisation/différenciation par la prise de conscience de l'existence de nombreux pays avec leur culture propre, et notamment la musique, qui semble l'avoir beaucoup marquée. Les raisons de l'abandon de l'atelier sont surtout liées au désir de la mère, et nous sentons pendant le dernier entretien qu'elle aimerait au final y retourner, si cela ne posait pas autant de problèmes de déplacements pour sa maman.

b. A partir du dessin du bonhomme (voir annexes 79 et 80):

Ses deux dessins du bonhomme sont sensiblement similaires : il s'agit de garçons souriants, aux corps relativement bien proportionnés, habillés de vêtements colorés. Ils sont presque trop conformes, rien ne dépasse, ils sont figés, un peu comme le sourire d'Ewa. Pourtant, il manque toujours un détail sur les bonhommes : pour le premier, elle oublie de colorer la peau du visage et omet les oreilles, pour le second, elle ne dessine pas de mains à son personnage. Ses personnages figés manquent un peu de vie, ils sont peu personnalisés à l'image du caractère d'Ewa. Elle obtient des scores inférieurs aux moyennes des enfants de son âge : le premier correspond à un score de 27 (celui habituellement obtenu par des enfants d'environ huit ans), et le deuxième à un score de 29 (qui la situent dans la moyenne obtenue par des enfants de neuf ans). Elle reste donc toujours un peu en retard par rapport à ses pairs dans l'intégration du schéma corporel.

c. Attitude, productions :

Nous n'avons pas noté de nette évolution au sein du groupe de septembre 2011 à janvier 2012, Ewa étant restée **très inhibée, peu expressive**. Elle répond toujours aux consignes surtout lorsqu'il s'agit de dessiner, elle fait tout en silence, s'applique, utilise beaucoup de couleurs. Elle joue aussi avec plaisir mais se contente de répondre à la question, de lancer les dés, d'attendre son tour. Lorsqu'il s'agit de répondre à l'oral, elle est très succincte et l'on sent bien qu'elle veut que son tour passe très vite, elle redoute presque nos questions, a beaucoup de difficultés à évoquer. Elle donne l'impression de « coller » aux consignes données sans jamais nous donner quelque chose qui vient vraiment d'elle. Dans ce même ordre d'idées, elle fait des dessins un peu « aseptisés », ses bonhommes sont toujours les mêmes, avec un contour et un remplissage parfaits. Elle ne donne pas son avis et se laisse porter par celui des autres.

Nous avons appris qu'elle trouvait qu'un des enfants la dérangeait dans le groupe (Hassan) alors que nous n'avons jamais remarqué que ce dernier s'acharnait en particulier sur elle. En effet, il peut paraître un peu « turbulent » ou du moins, plutôt dynamique, mais nous n'avons jamais entendu de paroles déplacées de sa part envers Ewa. Il nous semble qu'elle a parfois un vécu persécutoire des rires au sein du groupe qui ne sont pas dirigés vers elle. Ewa n'ayant pas assisté aux séances depuis janvier, nous ne pouvons comparer son évolution à celle des autres enfants, mais c'est justement de ce contact avec les autres et d'échanges en français dont elle aurait besoin.

Ewa est encore **très immature**, collée à la mère et à son avis, cette dernière la surprotégeant et la défendant contre toutes les « attaques » du monde extérieur possibles. Ewa a d'ailleurs répondu, lors d'une discussion sur les interdits à la maison : « Je peux tout faire », comme si elle ne percevait pas les limites qu'elle respecte pourtant toujours (elle ne rouspète jamais, ne donne pas son avis, ne triche et ne s'agite

jamais, respecte les règles du jeu, les tours de rôle, rien ne dépasse dans ses dessins, etc...).

6.5. Conclusion:

Malheureusement, nous n'avons pas pu faire émerger, chez Ewa un discours sur la Pologne et ses souvenirs. Son inhibition massive l'empêche de s'exprimer à propos d'elle, et les nombreuses absences à l'atelier n'ont pas pu assurer un lien de continuité suffisant pour qu'elle prenne confiance en elle et se livre aux autres. Elle n'a même pas voulu faire de témoignage pour la réalisation du livre et a simplement collé le nom du pays sur la couverture. Si elle est actuellement suivie en séances individuelles d'orthophonie, nous pensons que sa venue dans l'atelier est essentielle pour travailler sur ses relations avec les autres, pour lui faire prendre des initiatives, l'autonomiser. Ce silence à propos de la Pologne et de son vécu là-bas fait partie d'un caractère général qui l'empêche de se livrer, de donner à l'autre une partie d'elle-même.

Son aspect chétif, ses problèmes ophtalmiques graves, son immaturité, son retard scolaire ont fait pencher vers une éventuelle recherche génétique. L'investigation se poursuit aussi du côté du champ psychopathologique. Pour l'instant, aucun diagnostic précis n'est posé.

7. Synthèse clinique du cas d'Ivan :

Né le : 10/12/2002

Classe : CE2

Date d'entrée dans l'atelier : 13/04/11

Date de sortie : 06/12/11

Assiduité : Venu à 8 séances sur 17.

7.1. Modalités d'entrée dans l'atelier:

Ivan est adressé au CMP par l'école en mars 2011 car en CE1, il présente de grandes difficultés en lecture et en compréhension malgré un redoublement du CP ainsi que de grosses difficultés à se concentrer. Il est alors aussi suivi par l'association Médecins du Monde qui propose un suivi psychologique et orthophonique une fois par semaine. Malgré cela, l'école note de très mauvais résultats, un manque de motivation et d'intérêt pour tout ce qui ne concerne pas les jeux avec d'autres enfants.

Le médecin l'adresse à l'atelier, vues l'anamnèse et les déclarations d'Ivan, du type : « Moi j'ai envie de faire la guerre à l'Allemagne et à la Russie ».

7.2. Anamnèse:

Ivan est né dans une ville d'Ingouchie, un territoire voisin de la Tchétchénie. Ses deux parents sont tchétchènes et décident de quitter leur pays parce que le régime russe « ne les laissait pas tranquilles » ; le grand-père paternel est d'ailleurs mort pendant la guerre, et désormais le père est menacé. Ils partent vers la France en passant par la Pologne et l'Allemagne où la mère accouchera d'une petite sœur en 2004, pour enfin arriver à leur destination en novembre 2004. Le reste de la famille est resté en Tchétchénie. Ivan a alors bientôt 2 ans. Un troisième enfant (une fille) naît en France en 2010. La famille compte donc

désormais cinq membres et vit à Nice. Le père travaille comme agent de sécurité pour une chaîne de fast-food et la mère est au foyer. Ils disent ne pas pouvoir rentrer en Tchétchénie à cause de problèmes de passeports, la plus grande des sœurs ne possédant pas d'acte de naissance (le père n'était pas là lorsque la mère a accouché en Allemagne). Ivan aurait prononcé ses premiers mots en tchétchène vers trois ans, et ses premiers mots en français vers cinq ans, lorsqu'il entre à l'école.

Les difficultés se situent sur plusieurs plans selon la mère : à la maison, elle a du mal à le tenir, elle le sent stressé, il ne l'écoute pas, il est violent. Il veut tout le temps jouer et fait beaucoup de caprices. A l'école aussi, et ces difficultés se répercutent sur ses notes. Il ne supporte pas que la maîtresse dise qu'il triche, pourtant c'est ce qu'il fait souvent. Il dit au médecin qu'il est triste parfois, et que sa mère aussi : « des fois elle pleure », déclare-t-il. Il est suivi depuis trois ans par une orthophoniste car il a des « problèmes pour parler, lire, écrire ». Un psychologue le suit aussi pour ses problèmes de comportement.

7.3. Place des langues dans la famille:

Ivan entre vraiment en contact avec le français à 5 ans lorsqu'il entre à l'école. Les parents parlent tchétchène, russe et français, non sans difficultés. A la maison, c'est le tchétchène qui prédomine, mais Ivan parle français avec sa plus grande sœur qui n'aurait pas autant de difficultés que lui. Selon la mère, l'enfant maîtrise mieux le tchétchène, bien que des difficultés soient aussi notables dans sa langue maternelle. Il ne mélange pas les deux langues dans son discours. La mère ne parle pas bien le français et ne sait pas le lire. Elle aimerait que son fils prenne des cours de russe qu'elle considère comme une langue plus importante par rapport au tchétchène. Nous voyons bien ici la dévalorisation d'une langue maternelle qui apparaît diminuée par rapport à la langue de pouvoir qu'est le russe.

7.4. Observations cliniques et évolution :

7.4.1. Selon les parents, entretiens:

- Premier entretien avec la mère en présence de l'enfant et des frères et sœurs (13/04/11) : Cet entretien sera surtout constitué du recueil des données anamnestiques. La plainte de la mère relaie celle de l'école : même si la lecture et la compréhension à l'écrit posent problèmes, elle se plaint surtout du comportement d'Ivan qui ne l'écoute pas à la maison, fait des caprices. L'autorité est surtout représentée par le père qui sait calmer l'enfant, mais ce dernier n'étant pas souvent à la maison, c'est elle qui s'occupe des trois enfants la plupart du temps ; elle est un peu dépassée. Elle ne comprend pas pourquoi Ivan est ainsi, alors que la petite sœur ne pose aucun problème, est sage et travaille bien à l'école. Elle parle aussi mieux le français, peut traduire à sa mère lorsque celle-ci rencontre une difficulté.
- Deuxième entretien avec la mère en présence de l'enfant (28/09/11) : Ivan est entré au CE2 après des vacances passées au centre aéré à Nice. La mère pense qu'il va un peu mieux mais note que son principal problème est toujours qu'il « bouge beaucoup » et « n'écoute pas ». Elle lui fait travailler l'écriture à la maison tous les jours mais il se déconcentre facilement. Elle exprime le désir qu'il soit plus sage et qu'il travaille mieux, mais elle pense qu'il n'est pas intéressé, qu'il veut juste jouer,

qu'il copie sur les autres. Pourtant, Ivan peut être très sage lorsque le père intervient (il travaille toute la journée). Elle pense néanmoins qu'il l'écoute plus qu'avant et dit que c'est en partie grâce aux différents suivis médicaux : « parce que psychologue, ici atelier, docteur ».

- Troisième entretien avec la mère et l'enfant (18/01/12) : Ivan n'est pas venu à l'atelier depuis le 6 décembre. Auparavant déjà, la mère appelait souvent avant pour décommander pour diverses raisons, parfois parce que l'enfant ne voulait pas venir et qu'elle n'arrivait pas à le convaincre. Le travail en groupe est très difficile pour lui actuellement étant donné sa difficulté à se contenir et se concentrer sans être distrait par les autres : nous lui proposons alors d'arrêter le groupe pour le moment, en lui laissant la possibilité d'y revenir lorsqu'il se sentira prêt. En attendant, il reverra le médecin régulièrement qui avisera d'un soutien orthophonique et/ou psychologique supplémentaires. Seul avec l'éducatrice spécialisée, Ivan lui demande d'appeler pour lui sa maîtresse pour lui expliquer qu'il n'arrive pas à se tenir en classe (il sent comme un débordement, de l'énervement), surtout lorsqu'elle propose du travail en petits groupes.

7.4.2. Selon l'école :

- Premier lien avec l'école (10/10/11) : Ivan bénéficie en CP des CRI (Cours de Rattrapage Intégrés) dans lesquels il est décrit comme un « enfant sauvage » ne respectant aucune règle. En CE1, il est aussi accompagné par une enseignante spécialisée. Il redouble deux fois le CP. Cette année en CE2, Ivan pose problème pour plusieurs raisons : par son comportement d'abord, il se montre comme un enfant très angoissé, pouvant se ronger la peau des doigts jusqu'au sang et faisant de l'eczéma, ayant peu de confiance en lui, mais surtout ne s'autorisant pas à être en difficulté ou à demander de l'aide. Ces comportements d'évitement, de fuite, font qu'il préfère par exemple inventer que ne pas donner de réponse. Il ne supporte pas qu'on l'aide et « fait illusion » pour donner l'impression d'avoir compris en copiant sur les autres. Il est très mauvais lecteur mais ne fait pas d'effort pour s'améliorer : il veut tout savoir sans faire l'effort d'apprendre. Il peut néanmoins faire des exercices systématiques si les consignes sont expliquées à l'oral. Dans la cour, il essaie de refaire sa communauté en regroupant d'autres enfants tchéchènes, il veut être le plus fort et ne respecte aucune règle.
- Deuxième lien (compte-rendu de la réunion éducative par la psychologue scolaire, Janvier 2012) : La mère était présente à la réunion pédagogique ; elle a informé l'équipe de l'arrêt de la prise en charge orthophonique à Médecins du monde, sans explications. Il est toujours suivi par un médecin du CMP et une psychologue. L'école fait le constat suivant : celui d'un enfant qui a pu faire illusion au début de l'année mais qui est en réalité en grande difficulté avec des signes d'angoisse. Il se met dans une « relation de prestance », en jouant les « caïds ». A la maison, la mère aurait expliqué que ça irait un peu mieux, elle explique cependant pour la première fois qu'Ivan ne parle pas bien le tchéchène non plus. La psychologue scolaire remarque l'ambivalence de la mère qui est tantôt docile, tantôt revendicatrice vis-à-vis de l'école. Elle cherche les avantages du système tout en attribuant aux autres le pouvoir presque magique de transformer son enfant. Le projet mis en place pour cet enfant est le suivant : la mise en place d'une aide à domicile pour les devoirs et les sorties culturelles de l'enfant, la reprise de la lecture basique par une aide personnalisée le soir et un

contrat passé avec Ivan : celui d'apprendre le français écrit à sa mère. Ce contrat est un peu « risqué » nous dit la psychologue, selon la réaction de la mère, mais il pourrait redonner confiance à Ivan en ce qui concerne ses capacités.

- Troisième lien (22/02/12) : Cet élève est toujours difficilement « cernable » selon la maîtresse ; il peut par exemple réciter phonétiquement une poésie sans ne rien y comprendre. Il n'a pas confiance en lui malgré les airs de chef qu'il peut prendre parfois. Il y a eu quelques problèmes trois mois auparavant avec la mère quand l'école a suggéré une orientation en CLIS. Depuis la réunion éducative, la mère a commencé à comprendre qu'Ivan en avait certainement besoin et a demandé des informations sur cette classe. Elle interdit à son fils de s'asseoir à côté d'Oumar car tous les deux se déconcentrent l'un l'autre.

7.4.3. Dans l'évaluation du langage oral :

a. Bilan de langage oral initial:

Observations cliniques lors du bilan : Le bilan a été fait en deux fois par manque de temps. Ivan se présente avec un visage angélique et reste très calme, même si l'on sent qu'il est difficile pour lui de mobiliser toutes ses ressources pour rester concentré, d'autant plus que ce qui est fait ne l'intéresse pas du tout.

Résultats :

- C'est surtout sur le plan du **vocabulaire** qu'Ivan pêche, il ne parvient pas à dénommer des images (il obtient un score de $-2,5\sigma$) et donne le plus souvent des co-hyponymes à la place du mot attendu. Il peut aussi donner des réponses de tout pour la partie (*évier* → *cuisine*, *tétine* → *biberon*) ou une définition (*entonnoir* → *pour mettre du sable et après ça coule*). L'ébauche orale n'est pas tellement facilitatrice pour accéder au lexique. Nous notons qu'Ivan n'a pas encore acquis le genre correct des mots (« *le guitare* », « *un framboise* »...). Il a aussi du mal à trouver des antonymes. Les fluences sont en-dessous de la moyenne témoignant de **difficultés d'évocation** mais restent correctes : nous notons toutefois que pour l'épreuve de fluence phonétique, Ivan préfère parfois inventer des mots plutôt que ne pas donner de réponses (« *fescalier* », « *fachâteau* »).
- En ce qui concerne les complétions de phrases, l'enfant obtient un score de $-1,8\sigma$, le sens étant à peu près correct mais la **construction des phrases** se révélant très insuffisante.
- Nous notons aussi quelques **difficultés de parole**, Ivan ne parvenant pas toujours à répéter correctement les mots donnés (élision, simplification par assimilation, ajout ou remplacement de phonèmes).
- La **compréhension simple est bonne** mais elle devient plus problématique dès qu'il s'agit de phrases plus élaborées.
- L'épreuve d'appariement de phrases lues avec les images est assez aléatoirement réalisée, car c'est la dernière épreuve : Ivan veut être débarrassé et ne se concentre pas assez.

Conclusions : Selon les dires de la mère, les difficultés se situent aussi dans la langue maternelle, Ivan nous a dit lui-même : « Je parle moyen le russe et le tchéchène » ; nous ne pouvons évaluer précisément ces deux langues mais nous pouvons dès lors situer les difficultés d'Ivan du côté de séquelles de retard de parole et d'un retard de langage. Ses capacités sont diminuées par rapport à son niveau réel par

manque d'intérêt, d'attention et de concentration. Ivan n'est pas conscient de ses difficultés ou du moins, ne veut pas les montrer. L'idéal serait de parvenir à remettre en route un suivi orthophonique individuel au CMP en plus du suivi par le médecin, le suivi psychologique et l'atelier.

b. Bilan d'évolution :

EPREUVES	FLP Fluence Phonétique	FLS Fluence Sémantique	ANT Antonymes	NER Répétition de mots difficiles (Nombre d'Erreurs)	CRE Répétition de mots difficiles (Code Réussite)	VOC Vocabulaire (dénomination d'images)	IMS Intégration Morpho- Syntaxique	CCC Compréhension de Consignes Complexes	LMS Lecture Morpho- Syntaxe
28/09/11	- 1,2 σ	- 1,2 σ	- 2,1 σ	- 1,1 σ	-1,5 σ	- 2,5 σ	- 1,8 σ	- 1,4 σ	- 1,3 σ
01/02/12	- 1,2 σ	- 0,4 σ	- 2,1 σ	- 1,1 σ	-1,1 σ	- 1,8 σ	- 1,3 σ	- 0,3 σ	+ 0,3 σ

Observations cliniques lors du bilan : Ivan nous parle spontanément de l'étudiante qui vient l'aider à travailler tous les mercredis et qui l'emmène parfois à la bibliothèque. Il semble beaucoup l'apprécier. Il nous parle déjà de la proposition de revenir au sein de l'atelier ; nous lui demandons de bien y réfléchir et d'en parler au médecin du CMP selon les progrès qu'elle aura noté.

Résultats : Nous observons la même tendance d'Ivan à inventer des réponses plutôt qu'à ne pas en donner. Dans l'épreuve de fluence sémantique, nous observons un progrès dans la richesse du lexique (de - 1,2 σ à - 0,4 σ) qui se situe ici précisément dans le champ lexical des métiers. La construction syntaxique des phrases reste pauvre, les difficultés à répéter des mots complexes sont toujours présentes. L'épreuve de vocabulaire est un peu mieux réussie mais Ivan donne toujours beaucoup de co-hyponymes et ne distingue toujours pas les noms masculins des noms féminins. Cependant, des progrès sont notables dans :

- la **compréhension des consignes complexes** (de -1,4 σ à -0,3 σ du premier au second bilan),
- l'épreuve de **lecture-compréhension morphosyntaxe** (de - 1,3 σ à + 0,3 σ d'un bilan à l'autre), Ivan s'appliquant beaucoup plus que la première fois.

Conclusions : Dans l'ensemble, les progrès sont plus importants sur le plan de la compréhension que de la production, qui reste encore pauvre : les genres des noms ne sont pas encore acquis, la construction des phrases complexes n'est pas encore possible. Néanmoins, nous voyons bien qu'Ivan a pu bénéficier d'une manière ou d'une autre des différentes aides qui lui ont été apportées, ce qui témoigne de leur utilité et de la nécessité de les poursuivre, en y ajoutant si possible un suivi orthophonique individuel.

7.4.4. Au sein de l'atelier :

a. A partir du questionnaire :

Dates :	28/09/11	01/02/12
Qu'est-ce-que ça veut dire, pour toi, être bilingue ?	<i>Je sais pas.</i>	<i>Je sais pas.</i>
Est-ce-que tu es bilingue ? (après explication)	<i>Oui.</i>	<i>Oui.</i>
Est-ce-qu'il y a une langue que tu préfères ? Pourquoi ?	<i>Le tchéchène parce que c'est mon langue. Le français, c'est pas ma langue.</i>	<i>Les trois (tchéchène, russe français) parce que j'adore la France, la Tchétchénie, le russe pas trop parce que y'en a qui sont un peu méchants.</i>
Quand tu penses, quelle langue entends-tu dans ta tête ?	<i>Français.</i>	
Et quand tu rêves ?		
Quand tu cherches un mot, en quelle langue te vient-il en premier ? Est-ce qu'il te vient ensuite dans l'autre langue ?	<i>En français. Il est en même temps en tchéchène.</i>	
A ton avis, as-tu des difficultés en français et pourquoi ?	<i>Je sais pas. Parce que c'est trop dur.</i>	
Penses-tu avoir des difficultés dans les deux langues ?	<i>Que en français.</i>	
A ton avis, as-tu fait des progrès en français, ou en général ? Pourquoi, grâce à quoi à ton avis ?		<i>Je sais pas.</i>
A quoi ça sert de parler plusieurs langues ?	<i>Je sais pas.</i>	<i>On peut travailler.</i>
Est-ce-que tu aimes lire ? Que lis-tu ?	<i>Oui. Des histoires en français, à la maison et l'école.</i>	
Si tu devais écrire une histoire, ça serait en quelle langue ?	<i>En français.</i>	<i>En français.</i>
Sais-tu ce que tu veux faire quand tu seras plus grand(e) ?	<i>Je veux travailler au police.</i>	<i>Police.</i>
Où voudras-tu vivre ?	<i>A la France. Pas en Tchétchénie parce que là-bas y'a pas beaucoup d'argent. C'est dur à travailler en Tchétchénie.</i>	<i>En France.</i>
Sais-tu ce que l'on va faire dans cet atelier ?	<i>On va faire un jeu.</i>	
Qu'est-ce-que tu aimerais y faire ? Que voudrais-tu savoir sur les autres enfants ?	<i>Des jeux, du sport.</i>	
Qu'as-tu appris, qu'as-tu aimé (ou ne pas aimé) faire dans l'atelier ?		<i>J'ai appris comment la planète elle était, où est la France, où est le Russie.</i>
Est-ce-que ça t'aide, et pourquoi ?		<i>Oui, ça m'a aidé. Je sais pas.</i>

Aimerais-tu y rester, pourquoi ?		Pourquoi es-tu parti de l'atelier ? <i>Quand t'avais dit qu'on amène les DVD on n'a pas écouté le mien.</i>
----------------------------------	--	--

Nous voyons bien ici qu'Ivan n'a pas tellement suivi ce qu'on a fait dans l'atelier, il n'a pas retenu ce que veut dire le mot « bilingue ». Néanmoins, entre les deux questionnaires, il passe d'une préférence nette pour le tchéchène, refusant le français, à une conciliation entre ses différentes langues : ce constat est toutefois prudent car nous connaissons la labilité d'Ivan et sa propension à passer d'un avis à l'autre selon l'auditoire. Il est aussi conscient de ses difficultés en français ; il se projette dans un avenir en France (en reprenant le discours parental), où il sera, dit-il, policier. Il a surtout retenu de l'atelier les premières séances, sans doute celles pour lesquelles le lieu et les enfants étaient encore trop inconnus pour pouvoir se « défouler ». Il ne sait pas s'il a fait des progrès, il pense que l'atelier l'a aidé mais ne retient qu'un détail dans les raisons de son départ. Il pense que nous n'avons pas écouté sa musique volontairement alors qu'il était en fait absent au moment où l'on écoutait pour la dernière fois les CD des uns et des autres.

b. A partir du dessin du bonhomme (voir annexes 81 et 82) :

Pendant la séance du premier dessin du bonhomme, Ivan est déchaîné ; son excitation se ressent d'ailleurs dans sa production : il dessine un bonhomme sur tout l'espace de la feuille, noir, à la peau rose et aux cheveux bleus, les bras en l'air avec des ailes dans le dos. Le tronc est un gros carré, les membres lui sont accolés. Les détails sont présents même si les doigts de la main ne sont pas au nombre exact. Il manque seulement les oreilles. Le coloriage est appuyé, brusque ; une impression d'agressivité ressort de ce dessin et le personnage se tord la bouche comme dans une moue de douleur, semble-t-il. Le second dessin nous montre une figure plus apaisée : il s'agit d'un jeune garçon souriant dont le tronc et les jambes ont des proportions normales. Il porte une casquette sur le côté. Cette fois, les mains ne sont pas dessinées, le bonhomme a les mains dans le dos. Ces deux dessins sont peut-être le reflet de l'humeur d'Ivan à un moment précis : en relation duelle, il est calme, presque timide, parlant avec une voix douce ; en groupe, il peut « exploser », ne tenant pas en place, parlant à tort et à travers pour dire des bêtises et se faire remarquer.

Dans les deux dessins, Ivan obtient des scores identiques (28) conformes aux moyennes obtenues pour son âge, ce qui montre que l'intégration du schéma corporel n'est pas problématique pour cet enfant.

c. Attitude, productions :

Il a été difficile de cerner cet enfant, d'abord parce qu'il est venu à l'atelier de façon très irrégulière, ses absences étant à chaque fois précédées d'un coup de téléphone de la mère qui s'excusait pour diverses raisons (un goûter d'anniversaire, le jardin etc...), et ensuite parce que lorsqu'il était là, nous étions dans une sorte de malaise face à son **débordement d'énergie**, ne sachant trop à quel moment il fallait le laisser s'exprimer et à quel moment il était temps de poser des limites, de le gronder. Il nous est d'emblée apparu comme un enfant stressé, **angoissé**, impulsif, à l'image de ses doigts rongés jusqu'au sang, et comme un garçon qui avait **besoin du regard des autres** pour se sentir exister. Cette attention portée sur lui prenait souvent toute la place lors des séances, et il nous fallait parfois presque l'ignorer pour ne pas laisser de côté les autres enfants. Cette agitation a tout de suite contrasté avec l'inhibition d'autres enfants (les filles

notamment) qui ont pu parfois se sentir envahis par Ivan et ne pas trouver le courage de s'exprimer, alors que pour les garçons, il a plutôt été perturbateur, les entraînant dans son agitation, ses moqueries, son attitude provocante. Dans le jeu de société, Ivan ne sait pas respecter le tour de rôle, il veut répondre à tout avant tout le monde.

Nous pensons que ses attitudes presque « envahissantes » révèlent surtout un **manque de confiance en lui** qu'il cherche à cacher par des comportements opposés : prise de parole inopinée, moqueries, volonté de se montrer au-dessus des autres, meilleur que tout le monde. Il est alors souvent à côté de ce qui est demandé à force de vouloir se comparer aux autres.

Nous avons sûrement dû aussi nous tromper quant à la façon de réagir avec lui, ce qui a mené à l'arrêt de son suivi dans l'atelier. Pourtant, il disait au médecin qu'il était content de l'atelier en juin 2011. Nous avons pensé que le travail en groupe était trop compliqué pour lui pour le moment, étant donné ses difficultés à se concentrer et l'impossibilité de contenir son agitation, son besoin d'attirer l'attention des autres. Nous lui avons laissé la possibilité de revenir dans l'atelier dès qu'il s'en sentira prêt, après avis du médecin qui le suit régulièrement.

7.5. Conclusion:

La prise en charge d'Ivan dans l'atelier a été particulièrement compliquée : il a beaucoup été absent et lorsqu'il revenait, la séance partait dans tous les sens puisque nous passions plus de temps à tenter de le canaliser qu'à nous concentrer sur les autres. Nous nous sommes efforcée de maintenir un esprit de groupe mais cela n'était pas possible car plus que de refuser toute aide, il cachait ses difficultés derrière une extrême agitation. Nous pensons que le travail en groupe n'est pas adapté pour lui pour le moment et nous espérons que le suivi psychologique individuel l'aidera à élaborer un type de relation qui laisse une place à l'autre. La relation duelle semble être mieux adaptée pour lui, il a d'ailleurs clairement formulé ses difficultés à se contenir au sein d'un groupe. Même si la problématique interculturelle n'est pas centrale chez Ivan, nous notons toutefois une certaine revendication identitaire contre le « camp russe », appuyée sans doute par le contexte familial. La reprise d'un suivi orthophonique en séances individuelles serait éventuellement indiquée si Ivan parvient à faire preuve de suffisamment d'attention et de concentration.

III. SYNTHÈSE GÉNÉRALE :

Nous avons choisi de synthétiser nos observations et nos conclusions en suivant plusieurs axes : d'abord, nous partirons des similitudes constatées dans les profils des différents enfants de l'atelier pour ensuite tenter de dégager les facteurs qui pourraient expliquer la variété des troubles rencontrés et la sensibilité plus ou moins grande à l'aide apportée. Enfin, nous nous pencherons plus précisément sur les tenants et aboutissants de l'atelier, en nous intéressant à la demande des enfants, à la façon de percevoir leurs propres difficultés, à leurs progrès et à la dynamique de groupe.

1. Similitudes : de la difficulté à se représenter l'ailleurs :

1.1. Le manque de repères :

Chez l'ensemble des enfants, nous notons un **manque de repères familiaux stables** : la famille est éclatée, c'est-à-dire qu'une partie est en France, et qu'une autre partie est restée dans le pays d'origine, parfois au sein même de la cellule familiale réduite (un parent resté, des frères et sœurs séparés, etc...). Lorsque les deux parents vivent avec l'enfant, nous notons que **le père est quasi-absent** et ne s'investit pas dans la prise en charge de ses enfants : soit parce qu'il travaille beaucoup pour nourrir leur famille, soit parce qu'il est gravement malade et ne peut se déplacer. Les rôles sont parfois inversés entre les générations, les enfants devant s'occuper de leurs parents, que ce soit pour la traduction lorsqu'ils ne parlent pas bien français, pour les soins du père malade, ou pour aider la mère dans les tâches ménagères, s'occuper des plus petits. Beaucoup sont autonomes dans leurs déplacements.

De manière parallèle, les enfants présentent tous des **difficultés de repérage et d'organisation spatio-temporels**, comme si cette « perturbation » première, l'expérience migratoire mais aussi l'absence de certains membres de la famille, les avait empêchés de construire des repères stables, fixes, sûrs. Déboussolés, ils tentent tant bien que mal de construire un réel, mais sur des fondations peu solides. Ils ne font pas de liens clairs entre l'avant et l'après, entre leurs souvenirs du pays d'origine et leur vécu actuel en France.

1.2. Les difficultés cognitives :

Tous les enfants qui nous ont été adressés ont aussi de **faibles capacités cognitives**, mesurées par les tests psychométriques classiques (mais seulement en français !). Ainsi, ils sont à l'écart du cursus scolaire ordinaire du fait de leurs difficultés : ils sont soit déjà en CLIS (Classe d'Intégration Scolaire), soit candidats pour cette orientation. Leur avenir dans l'enseignement secondaire se poursuivra pour la plupart en ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) ou en SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté).

Il est difficile de connaître précisément l'origine de ces difficultés cognitives et leur impact sur le développement langagier et les apprentissages, mais nous pouvons faire l'hypothèse que de nombreux facteurs interviennent, qu'il s'agisse du facteur affectif, du facteur environnemental (si l'on considère l'importance des stimulations extérieures dans le développement de l'enfant), mais aussi du facteur linguistique. L'impossibilité de dire peut aussi être un manque dans la structuration cognitive de l'enfant. De plus, le déracinement familial crée chez l'enfant un certain sentiment d'insécurité ; or les enfants insécures présentent plus souvent un déficit cognitif que ceux qui vivent dans un environnement soutenant et stable.

1.3. La difficulté de représenter, symboliser ou dire :

Tous ont eu d'extrêmes difficultés à raconter « l'ailleurs » en particulier, mais aussi de manière générale à dire et s'exprimer « ici », pendant les séances de l'atelier. Que ce soit par le dessin ou la parole, chacun à sa manière révélait des **difficultés dans la fonction symbolique, dans l'abstraction et l'imagination, dans la généralisation**. Tout se passe comme s'ils ne pouvaient fonctionner en dehors du

concret, de l'ici et maintenant, pour pouvoir se projeter dans le passé ou l'avenir, généraliser leurs connaissances, se livrer à propos d'émotions ou de souvenirs, partager avec les autres ce qui fait d'eux des sujets singuliers. Cela se manifeste soit par d'énormes difficultés langagières, soit par une impossibilité de représenter par le dessin, soit les deux, le tout accompagné d'une fuite dans le comportement, qu'il s'agisse d'une inhibition extrême ou au contraire d'une agitation provocante. Les débuts de l'atelier ont donc été assez difficiles, car il a fallu trouver des moyens détournés pour attirer leur attention, gagner leur confiance doucement, ne pas les renvoyer dans leurs retranchements, ne pas les brusquer tout en tentant d'aborder la question du pays d'origine par l'intermédiaire du jeu, de l'histoire, de photographies d'autres enfants, de la peinture, etc...

Nous avons trouvé que les bilans de langage oral L2MA ont minimisé les difficultés de langage de ces enfants. Parfois lorsque les scores n'étaient pas dans la pathologie (peut-être parce que le handicap linguistique n'est pas pathologique), il nous semblait que leur discours spontané révélait l'ampleur d'un véritable obstacle dans la communication avec par exemple, une difficulté pour référer précisément les lieux, les temps, les personnes pour être véritablement compréhensibles. Pour beaucoup aussi, les genres (le masculin et féminin) n'étaient pas bien différenciés, notamment dans l'emploi des articles. Pour tous les enfants, le trouble langagier n'était jamais isolé, puisqu'il était accompagné de difficultés cognitives et/ou affectives, ce que nous relierions à l'histoire mouvementée des enfants de migrants. Ces derniers doivent de plus évoluer dans le pays d'accueil dans un contexte souvent instable, que ce soit sur le plan familial ou socio-économique, avec tous les problèmes de logement, de précarité ou autres, qui s'ajoutent au tableau. Tout cela confirme le fait que **les troubles rencontrés chez les enfants de migrants sont complexes et ne peuvent être réduits au simple trouble langagier lorsque celui-ci fait surface. L'aspect social notamment, prend énormément de place dans leur prise en charge.**

2. Différences : de l'importance de l'histoire et du contexte familial :

2.1. Les éléments de l'anamnèse :

Le trouble langagier est d'autant plus important que la date d'arrivée en France est récente, ce qui nous semble assez logique dans la mesure où l'enfant a baigné dans la langue française moins longtemps que ses camarades. L'âge de l'enfant au moment de son arrivée dans le pays d'accueil est aussi important : plus il est arrivé jeune, moins il a eu de difficultés à apprendre la langue.

Les troubles sont d'autant plus complexes que l'histoire familiale est faite de séparations et de ruptures. Les enfants sont beaucoup plus à l'aise avec leur double appartenance lorsqu'ils gardent un contact régulier avec la famille et le pays de naissance (Hassan, Myriam, Ewa), alors que la simple évocation du pays d'origine peut révéler un manque, une certaine douleur, chez les « déracinés », ceux qui n'ont pas les moyens de rentrer chez eux, qui ont laissé un membre de la famille important là-bas, ou qui ne rêvent que de rentrer un jour là où ils sont nés (Amina, Maria, Oumar, Ivan).

L'élément décisif dans la structuration psychologique de ces enfants reste le contexte familial, la place accordée aux parents, à l'enfant et sa subjectivité : pour preuve, les deux cas les plus « lourds », avec des troubles langagiers et psychologiques massifs (Maria et Oumar), sont ceux dont la famille supporte le poids d'un **père affaibli**, touché par la maladie. Dans ces cas, la mère se retrouve seule à devoir assumer à

la fois la survie de sa famille, les démarches d'aides sociales, et l'éducation de ses enfants, ou du moins, leur suivi en dehors du foyer.

2.2. La place des langues dans les familles et son impact :

Les troubles sont d'autant plus importants que le clivage entre les deux appartenances de l'enfant est important, soit parce que la famille dévalorise sa culture et sa langue d'origine sous la pression de l'intégration, soit parce qu'elle refuse le contact avec celles du pays d'accueil et reste assez isolée, vivant presque uniquement dans la communauté du pays d'origine. Ce clivage est aussi lié à la date d'arrivée de la famille en France, puisque plus l'expérience migratoire est éloignée, plus les migrants se sont accoutumés et se sont ouverts à la culture et la langue du pays d'accueil. Si nous reprenons ici, en résumé, les cas observés dans l'atelier, il apparaît plusieurs choses :

- En ce qui concerne Hassan et Myriam, aucune des langues n'est dévalorisée même si l'arabe n'est pas bien maîtrisé et que nous sommes plutôt dans le cas d'un bilinguisme passif : les difficultés langagières sont plutôt liées au facteur cognitif, au manque de stimulations environnementales. En clair, il s'agit en grande partie d'un problème éducatif, les difficultés psychologiques ne sont pas majeures, les enfants sont plutôt bien adaptés ;
- pour Amina et Maria, la langue maternelle tend à disparaître parce qu'elle est dévalorisée par la famille. Les difficultés de l'enfant, le besoin de s'intégrer, le prestige de la langue française sont utilisés comme arguments pour les inciter à ne parler que français : pour la première enfant, c'est une grande nostalgie de l'ailleurs et une impression de déracinement qui en ressortent, pour la seconde, nous sommes dans le cas d'un gros trouble langagier au sein d'un champ psychopathologique plus large. Les deux filles ont fait preuve d'une grande inhibition au sein du groupe ;
- enfin, en ce qui concerne Ivan, Oumar et Ewa, leurs familles (tchéchènes et polonaise) sont plutôt isolées, fermées sur elles-mêmes et peu ouvertes sur la communauté d'accueil. Les enfants ne fréquentent souvent que des enfants parlant la langue maternelle. Tous présentent des difficultés de langage mais chacun présente aussi d'autres troubles en parallèle (et en interaction sans doute), que ce soit sur le plan comportemental ou psychologique.

Au fond, nous voyons bien ici que **le clivage entre les deux langues et les deux cultures de l'enfant surajoute à leur trouble langagier des troubles psychologiques**. Bien entendu, la gravité de ces troubles est liée de plus au contexte familial, aux possibles événements traumatiques vécus par l'enfant, à d'éventuelles séparations plus ou moins bien vécues.

3. Voyage en langues troubles ; le « méta-atelier » :

3.1. Le positionnement des enfants dans leurs appartenances :

Dès le départ, il a été extrêmement difficile de mettre en évidence leurs multiples appartenances culturelles. C'est surtout par le biais du thème du « bilinguisme » et du contact avec plusieurs langues que nous avons pu leur faire peu à peu prendre conscience qu'effectivement, ils possédaient quelque chose que d'autres n'avaient pas. Aucun ne savait ce que signifiait le terme « bilingue » sauf Ewa, pour laquelle

justement la famille encourageait le bilinguisme et tentait de mettre sur un pied d'égalité les deux langues. L'avis des parents et leur positionnement comptent beaucoup dans la façon dont les enfants vont appréhender leur identité multiple.

Pour tous les enfants sauf Myriam (plus « intégrée » que les autres), **la préférence est marquée pour la langue maternelle, par rapport à la langue française, associée à l'école et aux difficultés**. Dans certains cas (Ivan et Hassan), qui ont un comportement plutôt agité par rapport aux autres, la préférence pour le pays d'origine va même jusqu'à une certaine revendication identitaire, alors même que cette part identitaire tend à disparaître dans la réalité, et qu'elle n'a pas réellement d'attaches : ils n'ont pas vécu longtemps dans le pays natal et ne maîtrisent pas la langue maternelle. Chez d'autres (Amina, Oumar, Maria), les appartenances « premières » sont sources de nostalgie, de désir de retourner en arrière ; leurs yeux se mettent à briller dès que l'on aborde un sujet qui a un rapport avec ce qu'ils ont vécu. Pour Myriam et Ewa, cette double appartenance ne semble pas poser de problèmes, du moins chacune à leur manière : la première s'exprime longuement sur la Tunisie, la seconde très succinctement à propos de la Pologne, mais cela fait partie d'un caractère général très inhibé.

3.2. Difficultés, estime de soi et demande :

Les enfants perçoivent leurs difficultés à s'exprimer, lire et écrire seulement en français, même lorsque leurs parents nous rapportent que la langue maternelle peut aussi poser problème, encore une fois à cause du vécu quotidien à l'école. Ils les perçoivent d'ailleurs du seul point de vue de l'école (repris par les parents), ce qui fait qu'ils disent être en difficulté pour lire, écrire, alors que peu reconnaissent leurs difficultés à l'oral, quand bien même le discours spontané pose problème. C'est-à-dire qu'ils se rendent bien compte qu'ils ne peuvent s'exprimer comme ils veulent lorsqu'il prennent la parole mais qu'ils déclarent souvent venir à l'atelier pour « apprendre », pour mieux lire, etc... Dans la vision de leurs progrès, ils sont aussi focalisés sur les matières purement scolaires. **Le discours de l'école est sous-jacent à leur propre demande d'aide**, ce qui nous a incité à nous détacher le plus possible du cadre scolaire pour ouvrir un autre espace dans lequel les difficultés n'étaient pas stigmatisées, dans lequel ils pouvaient s'exprimer sans « risque » d'évaluation ou de rapport de bilans aux parents.

Ce sont aussi des enfants qui entendent souvent parler d'eux comme des élèves « en échec », aux résultats catastrophiques, pour qui « on ne sait plus quoi faire ». Ils sont donc absolument conscients de cet écart par rapport à ce que l'on attend d'eux et par rapport aux autres élèves, ce qui entraîne de manière générale un **manque de confiance et d'estime de soi**. Ainsi, face aux obstacles, les uns s'enferment dans l'inhibition, les autres font diversion en faisant preuve d'une grande agitation. Les essais et tentatives de répondre, de lire, peuvent être masqués par peur de se tromper, ce qui n'aide pas les enfants à progresser : nous avons souvent observé un type de comportement qui consiste à essayer de répondre en chuchotant dans son coin sans vouloir le répéter à haute voix ensuite, même si cela semblait tout à fait correct.

3.3. Les progrès :

Nous ne parlons ici que des enfants qui sont venus assez régulièrement à l'atelier pour que l'on puisse juger d'une certaine évolution.

Si l'on s'appuie sur les résultats obtenus aux bilans de langage oral (L2MA), nous nous rendons

compte assez vite que **les progrès quantitatifs ne sont pas toujours en accord avec les progrès réels de l'enfant**, dans l'atelier ou à l'école. Nous avons déjà dit que les premiers bilans minimisaient parfois la pathologie de ces enfants ; de la même façon, les progrès relevés lors des secondes passations ne sont parfois pas totalement objectifs et parlants. Dans l'ensemble, ils sont plutôt positifs et assez légers : ils concernent surtout les épreuves dans lesquelles l'investissement et la concentration de l'enfant sont déterminants dans les résultats obtenus (c'est le cas des épreuves de fluence phonétique et sémantique, FLP et FLS, mais aussi de l'épreuve de compréhension de consignes complexes, CCC). Plus l'enfant a envie de réussir, plus il sera actif dans la recherche de mots et concentré dans la réalisation des tâches demandées. C'est pourquoi nous pouvons dire que de ce côté-là, un véritable transfert positif a eu lieu envers les intervenants de l'atelier, ce qui fait que les secondes passations de bilans ont été meilleures, plus investies, avec le désir de faire plaisir au testeur. Parfois, l'évolution a été tellement rapide qu'on ne peut trouver son origine que dans la sortie de l'inhibition et le transfert (nous pensons notamment aux progrès stupéfiants de Myriam dans l'épreuve de répétition de mots, NER et CRE). Souvent, mais ce n'est pas toujours le cas, les scores ont stagné dans les épreuves de dénomination d'images (VOC) et d'intégration morphosyntaxique (IMS) : en effet, les images de la première épreuve sont parfois ambiguës et ne parlent que très peu à ces enfants, et les complétions de phrases demandées dans la seconde épreuve sont encore d'un niveau de langage trop élaboré pour eux. L'épreuve d'association de phrases aux images (LMS, Lecture Morphosyntaxe) n'a pas été pertinente pour l'analyse des compétences réceptives des enfants, qui, loin de comprendre véritablement la différence de structures (la valeur des différents pronoms-objets par exemple), appariaient de façon aléatoire ou en ne s'appuyant que sur une partie de l'énoncé. Malgré ces difficultés à analyser de façon homogène les résultats de ces bilans, nous avons observé, de façon générale, une évolution positive. Nous ne pouvons pas prétendre que l'atelier seul est à l'origine des progrès langagiers, mais nous pouvons supposer que la convergence des différentes aides a sans doute aidé les enfants à mieux investir les apprentissages et à amorcer une évolution.

C'est surtout dans les productions et les attitudes des enfants au sein de l'atelier que nous avons observé une évolution plus sensible. Dans l'ensemble, les personnalités plutôt inhibées ont pu prendre confiance en elles et se sentir assez bien dans le groupe et avec les intervenants pour livrer des parts d'eux-mêmes. Alors que chacun était plutôt sur la défensive au début, guettant les réactions des autres, presque effrayé de devoir ouvrir la bouche, nous avons peu à peu observé des prises de parole, du partage, un investissement certain dans les activités proposées. Même si nous avons dû passer par des chemins détournés, c'est par une démarche de généralisation que les enfants ont pu comprendre qu'ils n'étaient pas les seuls à venir d'ailleurs et qu'il n'y avait aucune honte à raconter des choses qui pouvaient paraître absurdes ou source de moqueries auparavant. Le déclic a eu lieu lors de l'observation des albums photographiques des enfants du monde ; même si des bribes avaient déjà fait surface auparavant, c'est véritablement à partir de ce moment- là que tous ont pu livrer un témoignage sur ce qu'ils avaient vécu dans leur pays natal, malgré leurs énormes difficultés à s'exprimer. Le fait d'avoir tapé et reformulé leurs textes à l'ordinateur les a vraiment touché : ils pouvaient avoir, là, dans leur main, un texte propre, une production de « grande personne », une trace écrite du passé. Ils ont beaucoup apprécié la réalisation du livre, et comme nous l'avons déjà noté, nous n'avons jamais vu Hassan s'appliquer autant pour un dessin, ou Maria parler aussi longtemps. Amina a même pris son courage à deux mains pour lire son texte devant tout le

monde. Oumar est resté encore un peu « à part » du fait de ses énormes difficultés, mais il s'est tout autant appliqué pour son dessin et nous a livré beaucoup de choses sur des thèmes récurrents concernant la guerre et la Tchétchénie. Nous pensons qu'après de multiples jeux, dessins, discussions, observations et enfin par la réalisation d'un projet final, nous sommes parvenus à faire émerger chez ces enfants un lien entre leurs deux pays. Tous ont aussi appris le sens du mot « bilingue » et se le sont approprié ; même s'ils ne peuvent parler couramment les deux langues, nous pensons que l'atelier leur a permis de percevoir leur double appartenance comme une richesse, un savoir spécifique qu'il est possible de partager, et non comme une honte ou un conflit. Tous ont dit se sentir bien dans l'atelier et souhaitent poursuivre cette prise en charge. Dans l'ensemble, le retard langagier et la pauvreté de l'expression restent assez importants chez ces enfants qui auraient tous besoin d'un **soutien plus important**. La complexité de leurs troubles nécessite **une prise en charge pluridisciplinaire et de longue durée**.

En ce qui concerne Ivan et Ewa, les deux enfants qui ont quitté l'atelier, il nous semble qu'une autre problématique est à l'oeuvre : ce n'est pas tellement le lien entre leurs deux cultures qui pose un problème, et d'ailleurs aucun des deux ne s'est jamais véritablement exprimé sur son pays d'origine. L'agitation d'Ivan, devenue presque insoutenable, a écarté l'idée d'une prise en charge en groupe pour le moment, tandis que l'inhibition extrême d'Ewa, son manque de participation, son immaturité et sa volonté à se faire presque « oublier », ajoutées aux contraintes maternelles, n'ont pas permis une continuité de ses venues dans l'atelier. Nous leur laissons la possibilité d'y revenir, bien entendu, dans l'hypothèse où ils se sentiraient un jour prêts à « affronter » l'Autre, à évoluer dans un groupe, et avec la coopération et le soutien des parents.

3.4. Utilité et limites :

3.4.1. Les liens avec l'école et la famille :

Si l'on se penche sur la question des liens avec la famille, il apparaît que ceux-ci ne sont pas toujours possibles à la fréquence souhaitée, ils sont même parfois impossibles : les activités des uns et des autres, l'intérêt plus ou moins grand accordé au suivi des enfants ne permettent parfois pas aux parents de venir rencontrer les intervenants aux heures proposées. La barrière de la langue est aussi un problème lorsque l'on ne dispose pas d'un traducteur dans la langue de la famille. D'autres fois, un rendez-vous est convenu mais les parents ne se présentent pas, ou avec beaucoup de retard, la perception de l'heure et des horaires n'étant pas forcément aussi « carrée » que dans notre civilisation active occidentale. Avec certaines familles, nous nous rendons compte que la guidance parentale n'est pas toujours possible, il faut savoir être patient et avancer du mieux possible avec l'enfant seul. Nous ne pouvons guère améliorer cela si ce n'est en sollicitant le plus possible les parents et en les encourageant à s'investir dans la prise en charge de leur enfant lorsque cela est possible.

Toutefois, en ce qui concerne le lien aux écoles, des progrès peuvent être faits. Nous avons eu beaucoup de retours de la part de directeurs et professeurs d'écoles qui étaient ravis d'avoir un contact régulier avec ce qui se passait au CMP, par l'intermédiaire de l'atelier interculturel, pour les enfants qu'ils avaient adressés. La plupart nous ont fait part de leur désarroi face à certains enfants et sont en demande de conseils de spécialistes sur l'attitude à adopter, la démarche à suivre, ou qui sont tout simplement en demande d'un avis, cela afin de les aider au mieux à agir ensemble dans un projet cohérent. Or, ils n'ont souvent que très peu de retours si ce n'est lorsqu'un dossier doit être constitué pour une orientation

spécifique. Nous devons aussi mettre cela en rapport avec les longues listes d'attente pour des prises en charges au CMP, les innombrables dossiers face au manque de personnel soignant et de moyens, qui ne rendent pas possibles un suivi rigoureux sur tous les plans.

3.4.2. Dynamique de groupe ; la création de liens :

Le travail effectué dans cet atelier apparaît nécessaire, il nous semble, en préalable à la prise en charge d'enfants de migrants. Il peut être effectué avant un suivi individuel pour observer l'enfant, repérer d'éventuels conflits et tiraillements entre deux parts de son identité, favoriser la sortie de l'inhibition et l'expression à propos d'un sujet qui le concerne directement, ou alors en parallèle avec une autre prise en charge. Il sert aussi à déceler si l'enfant a besoin d'autres types de soutiens selon le(s) versant(s) qui apparaissent les plus prégnants dans sa problématique propre (social, psychologique, langagier, etc...). Cette valorisation de la langue et de la culture maternelles ainsi que le lien entre l' « ailleurs » et l' « ici » peuvent bien entendu être réalisés en séances individuelles, mais nous pensons que le travail en groupe a un certain avantage dans le cas d'enfants inhibés qui ont besoin de rencontrer des pairs ; il est aussi plus approprié pour le côté créatif (de matériel par exemple, d'albums, etc...) et pour un échange plus dynamique à travers le jeu (en constituant des équipes). Nous avons d'ailleurs observé, au fur et à mesure des séances, qu'une véritable dynamique de groupe s'était mise en place entre les enfants : malgré leurs défauts d'évocation, d'imagination, chacun pouvait regarder autour de soi et s'appuyer sur l'autre dans un premier temps avant de se lancer dans une production personnelle, une fois qu'il/elle était rassuré(e) par le constat qu'il/elle n'était pas le seul(e) à avoir des difficultés.

3.4.2. Des modalités d'entrée dans l'atelier à redéfinir :

Nous nous sommes demandée si le groupe n'était pas trop hétérogène, mêlant personnalités plutôt inhibées, et d'autres plutôt sur le versant des troubles du comportement, ce qui pouvait parfois poser problème dans le déroulement des séances. En effet, les enfants agités occupaient beaucoup le devant de la scène surtout lorsque nous tentions de les calmer au détriment de l'attention portée aux autres. A certains moments, le chahut a aussi empêché les enfants plus inhibés de s'exprimer, de réussir à prendre la parole, car ils se sentaient un peu dépassés et impressionnés. Gérer à la fois la timidité des uns et le débordement des autres a parfois pris beaucoup d'ampleur par rapport aux activités que nous voulions mener. Nous avons alors parfois scindé le groupe en deux pour mieux travailler et ensuite mettre en commun les observations dans une discussion générale. Peut-être qu'à l'avenir il faudra penser plus précisément la constitution de la population de l'atelier.

CONCLUSION

De la place de la problématique interculturelle en orthophonie :

Cette expérience aura duré plus de six mois et s'est révélée particulièrement enrichissante en ce qui concerne l'approche de la prise en charge des enfants de migrants. En plus de nous confronter directement à la complexité des troubles et de leur contexte, il nous semble qu'elle nous permet de situer la problématique interculturelle à sur différents plans selon les enfants. En effet, elle a pu être décelée sous différentes formes :

- sous la forme d'un « **nœud** » : l'enfant a vécu un certain traumatisme dans l'expérience de la migration, il a du mal à grandir sereinement dans le pays d'accueil, il fait peu de liens entre ses deux cultures et ses deux langues. La prise en charge consistera alors dans un premier temps à libérer les souvenirs par la parole et la création, à mettre en valeur la richesse d'un vécu métissé ;
- sous la forme d'un « **levier** » : il n'y pas *a priori* de traumatisme ou de véritable rupture entre les appartenances multiples de l'enfant mais le travail sur le pays d'origine et le lien entre les différentes langues et cultures peut être utilisé en groupe ou en séances individuelles dans le travail langagier et dans une démarche de généralisation, parce que c'est un thème qui intéresse beaucoup l'enfant, qui fait partie de lui, et dans lequel il peut tout à fait s'investir ;
- sous la forme d'un « **hameçon** » : dans ce sens, les troubles de l'enfant sont souvent mis sur le compte de l'expérience migratoire et du fait qu'il soit bilingue/biculturel, ils sont trop vite catégorisés, mais en réalité la problématique se situe sur un autre plan à prendre en charge en priorité. Ces enfants sont plutôt bien « intégrés », ils sont en général arrivés en France depuis un certain moment et ont eu le temps d'élaborer des liens entre leur pays de naissance et le pays d'accueil. S'exprimer à propos de leurs racines ne les intéresse pas particulièrement.

Pour conclure, et c'est un point fondamental, nous pouvons dire que les troubles peuvent être perçus et pensés par le biais de la problématique « migratoire », du déracinement et du manque de lien entre les deux cultures et langues des individus, mais il n'y a en aucun cas de grille de lecture unique des difficultés des enfants de migrants. Si l'on peut certes dégager quelques similitudes dans leurs profils (cf Partie IV, III .1.), chaque sujet est néanmoins particulier et doit être observé du point de vue du développement personnel langagier, affectif, cognitif, puisque chacun grandit dans un contexte qui lui est propre et avec une histoire singulière. En fait, **la rencontre interculturelle et la recherche du partage d'une expérience commune ne doit pas évincer la subjectivité de chacun**. Il faut aussi garder en tête que chaque rencontre n'est pas perçue de la même façon par l'orthophoniste (de par sa culture personnelle et ses propres préjugés) qui peut avoir une image de l'émigré différente selon son origine. Son action et ses façons de faire seront donc variables. Réciproquement, l'émigré pourra avoir une image de l'orthophoniste variable en fonction de sa propre histoire et des comportements qui lui sont renvoyés. La disparité culturelle est la première raison d'éviter toute généralisation hâtive sur tel individu ou telle communauté. Il incombe alors à l'orthophoniste le devoir, dans la mesure du possible, de rester vigilant, de se distancier de ses propres préjugés pour mettre en œuvre une rencontre réelle avec le patient, empreinte de respect et propice à

l'échange.

L'avenir de l'atelier :

A ce jour, deux intervenantes poursuivent et mènent les séances de l'atelier interculturel au CMP du Parc, jugé utile et intéressant dans l'accueil des enfants de migrants. Elles ont décidé, après avoir constaté l'investissement qu'avaient mis les enfants dans l'écriture du livre final, de structurer le suivi par tranches de cinq ou six séances, chacune correspondant à la réalisation d'un petit projet. Cette première expérience va donc pouvoir être pensée autrement, enrichie, améliorée, ce qui ne peut être que bénéfique pour ces enfants. Nous vous invitons donc à lire en *annexe 83* les explications de ces nouvelles intervenantes à propos de l'atelier, les précisions qui ont été faites dans les indications et les objectifs et qui constituent les nouvelles fondations de l'atelier interculturel.

« Il ne me reste plus que la latitude
d'aller me coucher sur la longitude de mon pieu »
(Queneau, *Le vol d'Icare*, 1968)

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

- ABDALLAH-PREITCELLE M., *L'éducation interculturelle*, Editions puf, Paris 1999, 127p, ISBN 978-2-13-058515-2
- ABDELILAH-BAUER B., *Le défi des enfants bilingues: grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, Editions La Découverte, Paris 2008, 207p, ISBN 978-2-7071-5652-5
- APRILE S., DUFOIX S., *Les mots de l'immigration*, Editions Belin 2009, 401p, ISBN 978-2-7011-4196-1
- BARRY A., *Le sujet nomade, lieux de passage et lieux symboliques*, Editions L'Harmattan, Paris 2003, 274p, ISBN 2-7475-4078-2
- BERTHELET R., *Enfants de migrants à l'école française*, Editions L'Harmattan, Paris 2006, 209p, ISBN 2-296-01625-1
- CALVET, J-L., *Le marché aux langues: les effets linguistiques de la mondialisation*, Plon 2002, Le grand livre du mois, 220p, ISBN 2-7028-7647-1
- CASSAGNAUD J., *Mayotte, ces langues qui écrivent ton histoire*, Editions Connaissances et savoirs, Paris 2007, 406p, ISBN 2-7539-0106-3
- CAUBET D., L'arabe maghrébin- *DARJA*, une langue ressource en France, in LAMBERT P., MILLET A., RISPAIL M., TRIMAILLE C., *Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique: mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, Editions L'Harmattan, coll. Espaces discursifs, 2007, ISBN 9778-2-296-02777-0, pp49-54
- CHEVRIE-MULLER, *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques*, Editions Masson, Paris 1996, 1999, 2000, 2006, 451p, ISBN 2-294-08220-6
- CORDEIRO A., Les termes du débat sur l'intégration et le refus de la diversité culturelle en France, in FOURIER M., VERMES G., *Ethnicisation des rapports sociaux: racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*, Editions l'Harmattan, 1994, pp 167-173, ISBN 2-85802-909-1
- DABENE L., FLASAQUIER M., LYONS J., *Le statut des langues d'origine des langues d'origine des migrants*, ESF, 1983, 209p, ISBN 2-903148-34-1
- DALGALIAN, *Enfances plurilingues: témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, Editions l'Harmattan, 2000, 169p, ISBN 2-7384-9146-4
- DASEN P., L'approche interculturelle du développement, in LAUTREY J., *Psychologie du développement et de l'éducation*, Editions PUF, Paris 2007, pp197-225
- DESHAYS E., *L'enfant bilingue*, Editions Robert Laffont, collection Réponses, Paris 1990, 205p, ISBN 2-221-06435-6
- DEVEREUX G., *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, éditions tel Gallimard, 1971, 394p, ISBN 2070282066
- DEWITT P., *Deux siècles d'immigration en France*, Editions La documentation française, Paris 2003, 128p, ISBN 2-11-005472-7
- DOLLOT L., *Culture individuelle et culture de masse*, Editions Puf, coll. Que sais-je ?, Paris 1974, 127p, ISBN 2-13-045038-5
- DURAND J-C., Vers une interprétation interculturelle de l'échec scolaire, in VERMES G., *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France: Tome 2*, Editions L'Harmattan, coll. Logiques Sociales, 1988, pp 85-112, ISBN 2-85802-909-1
- ESTIENNE-DEJONG F., *Une logothérapie de groupe*, Editions universitaires, Paris 1983, 152p, ISBN 2-7113-0233-4
- FITOURI C., *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*, Editions Delachaux et Niestlé, Neuchâtel Paris, 1983, 300p
- FLYE SAINTE MARIE A., Pour une pratique interculturelle en milieu scolaire centrée sur les images et les attitudes, in FOURIER M., VERMES G., *Ethnicisation des rapports sociaux: racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*, Editions l'Harmattan, 1994, ISBN 2-7383-2535-6, pp 103-110
- FOURASTE R., *Introduction à l'ethnopsychiatrie*, Editions Privat, coll. Mésopé, Toulouse 1985, 177p, ISBN 2-7089-1067-1
- FOURIER M., VERMES G., *Ethnicisation des rapports sociaux: racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*, Editions l'Harmattan, 1994, 241p, ISBN 2-7383-2535-6
- GALISSOT R., Nationalisme et racisme, in FOURIER M., VERMES G., *Ethnicisation des rapports sociaux: racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*, 1994, pp 7-29, ISBN 2-7383-2535-6
- GIRAUD M., Ethnicité et démocratie, in FOURIER M., VERMES G., *Ethnicisation des rapports sociaux: racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*, Editions l'Harmattan, 1994, pp 174-195, ISBN 2-7383-2535-6
- GOGIKIAN RATCLIFF B., STRASSER O., *Clinique de l'exil, chroniques d'une pratique engagée*, Georg éditeur, coll. Médecine société, Genève 2009, 237p, ISBN 978-2-8257-0977-1
- GUILLAUMIN C., Quelques considérations sur le terme « culture », in FOURIER M., VERMES G., *Ethnicisation des rapports sociaux: racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*, Editions l'Harmattan, 1994, pp 159-166, ISBN 2-7383-2535-6
- GREEN J., *Le langage et son double*, Editions de la différence, 1985, 413p, ISBN 27291-0185-3
- HAGEGE C., *L'enfant aux deux langues*, Editions Odile Jacob, Paris 1996, 298p, ISBN 2-7381-1571-3
- HAMERS J., BLANC M., Réseaux sociaux et comportements langagiers en milieu de contact des langues, *L'interdisciplinarité en sciences sociales pour l'étude du contact des langues*, Actes du 2ème colloque du CIRB/IDERIC,

- Québec 1987, ISBN2-89219-171-8, pp1-13
- HAMERS J.F et BLANC M., *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, éd. Mardaga, 1989, 498p, ISBN 978-2870091906
 - HELOT C., *Du Bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, L'Harmattan, Paris, 2007, 282p, ISBN 978-2-296-03666-6
 - HUSTON N., *Nord perdu*, éd. Actes Sud, coll. Babel, 1999, 130p, ISBN 978-2-7427-4925-6
 - INSEE, *Les immigrés en France*, Insee Collection Références édition 2005, 161p
 - JARDEL J-P., De quelques usages des concepts de « bilinguisme » et de « diglossie », in WALD P. et MANESSY G., *Plurilinguisme: normes, situations, stratégies*, L'Harmattan, Paris, 1979, ISBN 2-85802-111-2, pp25-38
 - JERAB N., L'arabe des maghrébins: une langue, des langues, in VERMES G., *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France: Tome 2*, Editions L'Harmattan, coll. Logiques Sociales, 1988, ISBN 2-85802-909-1, pp31-59
 - LAMBERT P., MILLET A., RISPAIL M., TRIMAILLE C., *Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique: mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, Editions L'Harmattan, coll. Espaces discursifs, 2007, ISBN 9778-2-296-02777-0
 - LIETTI A., *Pour une éducation bilingue: guide de survie à l'usage des petits Européens*, Editions Payot et Rivages, Paris 2006, 235p, ISBN 2-228-90042-7
 - LUDÍ G., *Etre bilingue*, Bern Berlin Bruxelles, éd. Lang, 2002, 230p, ISBN 3-03-910096-3
 - MAALOUF A., *Les identités meurtrières*, Editions Grasset, Paris 1998, 211p, ISBN 2-246-5881-0
 - MACKEY, W.F., *Bilinguisme et contact des langues*, éd. Klincksieck, Paris 1976, 539p, ISBN 2-252-01866-6
 - MAKINE A., *Le testament français*, éd. Mercure de France, Paris 1995, 309p, ISBN 2-7152-1936-9
 - MANESSY G., Créolisation et français régionaux, in WALD P. et MANESSY G., *Plurilinguisme: normes, situations, stratégies*, L'Harmattan, Paris, 1979, ISBN 2-85802-111-2, pp15-24
 - METELLUS J., *Voyage à travers le langage*, L'Ortho-édition, Isbergues, 670p, ISBN 2-906890-49-7, Chap 7: Du langage, de la linguistique, des sciences et des arts, pp 155-p199
 - MORO M-R., *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, Editions La Découverte, 2002, 189p, ISBN 978-2-01-279108-4
 - MORO M-R., *Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent*, Editions Dunod, Paris 2004, 214p, ISBN 2-10-048405-2
 - MORO M-R., *Grandir en situation transculturelle*, Editions Fabert, coll. Temps d'Arrêt/Lectures, 2010, 59p, ISBN 978-2-84922-123-5
 - NATHAN T., Sexualité idéologique et névrose, éditions La pensée Sauvage, 1977, 240p, ISBN 978-2859190019
 - NOIRIEL G., *Le creuset français: histoire de l'immigration XIXème-XXIème siècle*, Editions du Seuil, Collection Points, 1988, 448p, ISBN 2-02-010104-1
 - PARADIS M. in *Problèmes de psycholinguistique*, Pierre Mardaga éditeur, Bruxelles, 1987, ISBN 2-87009-299-7, Chap 8: Bilinguisme, pp 421-489
 - PARTCHEVA P., GUERIN F., *Parlons Tchétchéne-Ingouche*, Editions L'Harmattan, Coll. Langue et Culture, Paris 1997, 229p, ISBN 2-7384-5486-0
 - PETIT J., *L'immersion, une révolution*, Colmar, Editions J.Do Bentzinger, 2001, 198p, ISBN 2846290385
 - PONTY J., MASIEWICZ A., Le polonais, immigré depuis trois générations, in VERMES G., *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France: Tome 2*, Editions L'Harmattan, coll. Logiques Sociales, 1988, pp 263-281, ISBN 2-85802-909-1
 - PORCHER L., *Le français langue étrangère*, Hachette Education, Paris 1995, 105p, ISBN 2-240-00370-7
 - QUINT N., *Parlons Capverdien*, Editions L'Harmattan, coll. Langue et culture, 2003, 299p, ISBN 2-7475-3763-3
 - QUITOUT M., *Parlons l'arabe tunisien*, Editions L'Harmattan, coll. Langue et culture, Paris 2002, 205p, ISBN 2-7475-2886-3
 - ROSENBAUM F., *Approche transculturelle des troubles de la communication, langage et migration*, Editions Masson, Collection d'Orthophonie, Paris 1997, 137p, ISBN 2225828644
 - SABATIER C., De l'utopie à la pratique : accueillir, légitimer et soutenir les contacts de langues pour développer le plurilinguisme à l'école, in LAMBERT P., MILLET A., RISPAIL M., TRIMAILLE C., *Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique: mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, Editions L'Harmattan, coll. Espaces discursifs, pp 237-245, 2007, ISBN 9778-2-296-02777-0
 - SIATKOWSKA-CALLEBAT K., *Parlons polonais*, Editions L'Harmattan, coll. Langue et Culture, Paris 2002, 337p, ISBN 2-7475-1979-1
 - THOULON-PAGE C., *La rééducation de l'écriture de l'enfant, pratique de la graphothérapie*, Editions Masson, 2009, 203p, ISBN 978-2-294-70616-5
 - TITONE R., *Le bilinguisme précoce*, Charles Dessart éditeur, Bruxelles, 1972, 480p, ISBN 2-2-87009-017 X
 - TODOROV T., *L'homme dépaycé*, Ed. Du Seuil, 1996, coll. L'histoire immédiate, 241p, ISBN 2-02-30039-9
 - VAILLANT E., *L'immigration*, Editions Milan, Coll. Les essentiels Milan 2001, 63p, ISBN 2-7459-0331-1
 - VARRO G., *Sociologie de la mixité: de la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*, Editions Belin, 2003, 256p, ISBN 2-7011-3217-7
 - VERMES G., *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France: Tome 2*, Editions L'Harmattan, coll. Logiques Sociales, 1988, 342p, ISBN 2-85802-909-1
 - YAHYAOUÏ A., *Exil et déracinement, thérapie familiale des migrants*, Editions Dunod, Coll. Psychismes, Paris 2010, 263p, ISBN 978-2-10-053375-6

ARTICLES

- BENSEKHAR-BENNABI, La bilinguïté des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale, *Enfances & Psy* 2010/2 (n° 47), pp 55-65
- COUËTOUX-JUNGMAN F., L'élaboration des contextes linguistiques, *Orthomagazine*, n°92, janvier-février 2011, pp22-23
- DE PIETRO J-F et MATTHEY M., L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence, *Langage et Pratiques*, n°28, 2001, pp 31-44
- DUCHÊNE, L'acquisition dans ses dimensions linguistiques, affectives et sociales: quelques éléments de réflexion, *Langage et Pratiques*, n°28, 2001, pp2-12
- DE HOUWER, Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille, *Langage et société* 2006/2 n°116, pp 29-49
- KOHL M. et al., Bilinguisme et troubles du langage chez l'enfant: Etude rétrospective, *La psychiatrie de l'enfant*, 2008/2 vol.51, pp 577-595
- LAZARIDIS M., La scolarisation des enfants de migrants: entre intégration républicaine et mesures spécifiques, *Diversité Ville-École-Intégration*, juin 2005, n°141, pp107-110
- MC CULLOCH P., Présentation, *Langage et Pratiques* n°24, décembre 1999, pp 2-12
- MORO M-R., Grandir en situation transculturelle, éloge de la diversité et du bilinguisme, *Langage et Pratiques* n°28, 2001, pp 45-52
- OMALETE OSAKA H., « Délinquons... comme la lune », *VST - Vie sociale et traitements* 1/2007 (n° 93), p. 82-83
- PROBST FAVRET M-C., Multiculturalité de l'intervention logopédique des enfants migrants, *Langage et Pratiques* n°28, 2001, pp 61-72
- REZZOUG D., DE PLAEN S., BENSEKHAR-BENNABI M., MORO M., Bilinguisme chez les enfants de migrants: mythes et réalités, *Le français aujourd'hui* 2007/3 n°158, pp 58-65
- ROSENBAUM F., Clinique logopédique interculturelle, un espace de médiation, *Langage et pratiques* n°24, décembre 1999, pp 28-37
- ROSENBAUM F., Passages d'une langue à l'autre, gués ou guet-à-pens ?, *Langage et pratiques* n°28, 2001, pp 53-60
- ROSENBAUM F. et JEQUIER THIEBAUT V., Des histoires de vie à la communication orale et écrite dans les groupes d'enfants de migrants, *Langage et pratiques* n°26, 2000, pp 47-56
- SANSON C., Troubles du langage, particularités liées aux situations de bilinguisme, *Enfances et Psy* n°48, 2010/3, pp 45-55
- WALLON E. et al., Evaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants, un nouvel instrument: l'ELAL d'Avicenne, *La psychiatrie de l'enfant*, 2008/2 n°51, pp 597-635
- ZIROTTI J.P., Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école, *Langage et société* 2006/2, n°116, pp 73-91, ISSN 0181-4095

MEMOIRES

- DELEPINE, Marion, *Deux langues et de l'écrit: étude des stratégies de lecture chez l'enfant bilingue français/anglais*, 166p, Mémoire orthophonie: Nice, 2004
- LAURENCE, Carole, *Prévention des troubles du langage: rencontre interculturelle*, 1992, 221p, Mémoire orthophonie: Nice, 1992
- LEFEBVRE F., *Guide d'information pour la prise en charge orthophonique de patients bilingues*, Mémoire orthophonie : Nantes, 2008
- OLLIVIER, Anne, *De la bilinguïté au bilinguisme: étude des contraintes linguistiques de l'enfant bilingue français/anglais*, 139p, Mémoire orthophonie: Nice, 1999

DOCUMENTS ELECTRONIQUES

- BLANCHARD M., *Les élèves capverdiens nouvellement arrivés en France*, CASNAV de l'académie de Créteil, 2005, consulté le 06/01/2012, disponible sur internet: <http://casnav.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/enacapvert-2.pdf>
- GUIDE COMEDE Edition 2008, *Migrants/étrangers en situation précaire: Prise en charge médico-psycho-sociale*, consulté le 03/01/2012, disponible sur Internet: http://www.inpes.sante.fr/guide_comede/pdf/guide_comede.pdf
- INSEE, *Enquêtes annuelles de recensement 2004 et 2005*, Insee Première n°1098, publication sur Internet août 2006 (consulté le 20/11/2011), disponible sur internet: <http://www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1098/ip1098.pdf>
- INSEE, *Mayotte, recensement de la population du 30 juillet 2002*, Insee Première n°940, Décembre 2003, consulté le

-
- 2/01/2012, disponible sur Internet: http://insee.fr/fr/insee_regions/mayotte/themes/autres/ip940.pdf
- KLEINHOLT S., *La scolarisation des élèves nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année scolaire 2004-2005*, note d'information 06.08 du ministère de l'éducation nationale, publication sur internet de Mars 2006 (consulté le 22/11/2011), disponible sur internet: <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni/ni2006/ni0608.pdf>
 - LUDĚ G., *Réflexions sur la place de la langue dite maternelle dans l'enseignement scolaire*, annexe du rapport de la Commission de la culture, de la science et de l'éducation au Conseil de l'Europe: La place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire, rapporteur: LEGENDRE J., Doc. 10837 7 février 2006 (consulté le 26/10/2011). Disponible sur Internet: <http://assembly.coe.int/Documents/WorkingDocs/Doc06/FDOC10837.htm>
 - NICOLADIS E., CHARBONNIER M., POPESCU A., *Deuxième langue/bilinguisme chez les jeunes enfants et impacts sur le développement sociocognitif et socio-affectif précoce*, University of Alberta, publication sur internet du 16 mai 2006 (consulté le 11/10/2011). Disponible sur internet: <http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/Nicoladis-Charbonnier-PopescuFRxp.pdf>
 - OBSERVATOIRE DE L'INTEGRATION DES REFUGIES STATUTAIRES, *Refugiés statutaires en France: état des lieux*, Dossier thématique n°11 de la revue Pro-asile de France Terre d'Asile, consulté le 03/01/2012, disponible sur Internet: http://www.france-terre-asile.org/images/stories/thematique/cc_proasile_n11.pdf
 - OFFICE DES TUNISIENS A L'ETRANGER, *La communauté tunisienne à l'étranger en 2009*, dernière mise à jour le 13/03/2010 (consulté le 19/12/2011). Disponible sur internet: http://www.ote.nat.tn/ote_fr/index.php?option=com_content&task=view&id=121

Hélène Fondacci

VOYAGE EN LANGUES TROUBLES : atelier interculturel avec des enfants de migrants

204 pages, 112 références bibliographiques

Mémoire d'orthophonie – UNS / Faculté de Médecine - Nice 2012

RESUME

Depuis des dizaines d'années, l'Histoire et le contexte géopolitique amènent à nos portes d'orthophonistes de plus en plus d'enfants de migrants présentant, entre autres, des troubles du langage oral et écrit. Cependant, cette population soulève pour nous, observateurs et remédiateurs de la langue et du langage, de nombreuses questions : quelle place prend le plurilinguisme de l'enfant dans son développement et son histoire ? Quelle est la part du linguistique, du psychologique, du cognitif, du sociologique dans les troubles rencontrés ? De telles interrogations excluent une analyse qui s'appuierait uniquement sur un bilan quantitatif, étalonné pour une population monolingue, mais nous poussent à adopter un point de vue beaucoup plus large, prenant en compte l'histoire mouvementée de la migration et ses conséquences, la place accordée aux différentes langues dans la famille, mais aussi les prismes culturels à travers lesquels l'orthophoniste tout comme l'enfant vont se jauger, se juger, se pré-juger. En nous appuyant sur les travaux dans les domaines de la pédagogie et de la clinique interculturelle, nous avons mis en place un « atelier interculturel », regroupant plusieurs enfants de migrants entre huit et douze ans, dans une perspective d'échange et de construction d'un lien, d'un pont entre leurs langues et leurs cultures.

MOTS-CLES

Bilinguisme- Troubles- Thérapie- Atelier- Enfant- Migration- Interculturel-

DIRECTEUR DE MEMOIRE

Gilbert Zanghellini

CO-DIRECTEUR DE MEMOIRE

Sandrine Jaubert

MEMOIRE présenté en vue de l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

FONDACCI Hélène

Née le 16 Novembre 1988 à Aix-en-Provence

VOYAGE EN LANGUES TROUBLES :
Atelier interculturel avec des enfants de migrants

ANNEXES

Directeur de Mémoire : **ZANGHELLINI Gilbert,**
orthophoniste

Co-directeur de Mémoire : **JAUBERT Sandrine,**
orthophoniste

Nice

2012

MEMOIRE présenté en vue de l’obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D’ORTHOPHONISTE

Par

FONDACCI Hélène

Née le 16 Novembre 1988 à Aix-en-Provence

VOYAGE EN LANGUES TROUBLES :

Atelier interculturel avec des enfants de migrants

ANNEXES

Directeur de Mémoire : **ZANGHELLINI Gilbert**,
orthophoniste

Co-directeur de Mémoire : **JAUBERT Sandrine**,
orthophoniste

Nice

2012

INDEX

ANNEXES 1 ET 2: Questionnaire aux parents	pp4-5
ANNEXES 3 ET 4: Dépliant d'information sur le bilinguisme	pp6-7
ANNEXES 5 à 14: L2MA ; Epreuves de langage oral.....	pp8-17
ANNEXES 15 ET 16: Feuilles de profil du L2MA	pp18-19
ANNEXE 17 : Cotation du dessin du bonhomme	p20
ANNEXE 18: Normes pour le dessin du bonhomme.....	p21
ANNEXE 19: Questionnaire aux enfants initial.....	p22
ANNEXE 20: Questionnaire aux enfants final.....	p23
ANNEXE 21 à 50: Carnet de bord de l'atelier interculturel	pp24-53
ANNEXE 51: Activité portrait chinois.....	p54
ANNEXE 52: Le jeu des familles-pays.....	p55
ANNEXE 53: Activité ; le prénom en cyrillique.....	p56
ANNEXE 54: Le jeu du memory	p57
ANNEXE 55: Le grand jeu « Autour du monde » et activité « Les Bonjours »	p58
ANNEXE 56: Activité autour de la musique.....	p59
ANNEXES 57 à 68: Album créé par les enfants	pp60-71
ANNEXES 69 ET 70: Dessins du bonhomme de Maria	pp72-73
ANNEXES 71 ET 72: Dessins du bonhomme de Myriam.....	pp74-75
ANNEXES 73 ET 74: Dessins du bonhomme de Hassan	pp76-77
ANNEXES 75 ET 76: Dessins du bonhomme d'Oumar	pp78-79
ANNEXES 77 ET 78: Dessins du bonhomme d'Amina	pp80-81
ANNEXE 79 ET 80: Dessins du bonhomme d'Ewa	pp82-83
ANNEXES 81 ET 82: Dessins du bonhomme d'Ivan	pp84-85
ANNEXE 83 : Nouveau projet.....	p86

QUESTIONNAIRE AUX PARENTS

Les réponses à ce questionnaire me permettront d'avoir une première idée de l'histoire de votre enfant, de connaître les conditions du développement du bilinguisme et de mieux orienter les activités dans l'atelier.

1. Nom et prénom de votre enfant:
2. Date et lieu de naissance de votre enfant:
3. En quelle classe est-il?
4. Nationalité(s) de votre enfant:
5. Nationalité(s) de la mère:
6. Nationalité(s) du père:
7. Langue(s) parlée(s) par la mère:
8. Langue(s) parlée(s) par le père:
9. Profession/situation des parents:
10. Dans quel(s) pays a vécu votre enfant? Quel âge avait-il à ce moment-là? Pouvez-vous nous expliquer brièvement l'histoire de la migration familiale et les raisons pour lesquelles vous êtes partis de votre pays d'origine?
11. Quelle est la langue la plus parlée à la maison?
12. Quelle langue votre enfant préfère-t-il parler? Pourquoi selon vous?
13. Change-t-il de langue selon la personne avec qui il parle? Par exemple, dans quelle langue communique-t-il avec la mère, avec le père, avec ses frères et sœurs, avec ses camarades?
14. Change-t-il de langue selon la situation? Par exemple: quelle langue utilise-t-il le plus volontiers pour exprimer son affection? Quelle langue parle-t-il lorsqu'il joue?
15. Selon vous, quelle langue votre enfant maîtrise-t-il et comprend-il le mieux?
16. Lui arrive-t-il de mélanger les deux langues dans le même discours? Si oui, avez-vous un exemple?

ANNEXE 2

17. A-t-il des frères et sœurs? Quel âge ont-ils? Sont-ils bilingues?

18. A quel âge et en quelle langue votre enfant a-t-il prononcé son premier mot, et quel était ce mot (si vous vous en souvenez)?

19. A quel âge a-t-il appris la seconde langue (ou les autres langues s'il y en a plusieurs)? Quel était son premier mot?

20. Considérez-vous votre enfant comme réellement bilingue?

21. Votre enfant présente-t-il des difficultés en français et/ou dans l'autre langue? Pensez-vous que ces difficultés sont dues au bilinguisme?

22. Présente-t-il d'autres types de difficultés (de santé, de sommeil, comportement à l'école, à la maison...)?

23. Votre enfant a-t-il déjà été suivi par une orthophoniste? Si oui, quand et pour quelle(s) raison(s)?

24. Le prénom de votre enfant a-t-il une signification particulière?

25. Pouvons-nous faire un travail sur un arbre généalogique avec votre enfant? (père, mère, grands-parents...)

26. Avez-vous d'autres remarques pouvant intéresser notre recherche?

27. Numéro de téléphone où l'on pourrait vous joindre:

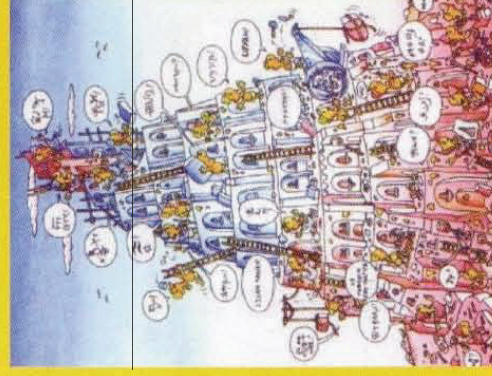
Je vous remercie infiniment d'avoir pris le temps de répondre à ces quelques questions...
Melle Hélène Fondacci

QUELQUES CONSEILS EN RESUME:

- Il est primordial de conserver la langue maternelle.
- Multiplier les contacts avec chaque langue; il faut fournir un bain de langage suffisant dans les deux langues.
- Valoriser les deux langues pour un engagement affectif de votre enfant dans les deux langues.
- Si les deux parents parlent chacun une langue différente, appliquer le principe « Une langue, une personne ». Lorsque l'enfant est en difficulté langagière, il faut favoriser la distinction des langues avec un modèle exact et précis. Chaque parent parle dans sa langue.
- Ne jamais forcer l'enfant à parler dans une langue. Le laisser choisir.
- Lire des histoires dans chaque langue.

POUR EN SAVOIR PLUS...

- www.enfantsbilingues.com: un site internet référençant des liens intéressants (associations, matériel, méthode, forum pour les parents...)
- www.editions-harmattan.fr/jeunesse: les éditions l'Harmattan jeunesse proposent de nombreux contes bilingues à lire aux enfants.
- ABDELILAH-BAUER B., 2006, Grandir et vivre en parlant plusieurs langues, La Découverte
- DALGALIAN G., 2000, Enfances plurilingues: témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue, Paris, L'Harmattan
- DESHAYS E., 2003, L'enfant bilingue: parler deux langues, une chance pour votre enfant, Robert Laffont



MON ENFANT EST BILINGUE...



LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE DE L'ENFANT BILINGUE

★ Jusqu'à 8 ans, les enfants demeurent capables d'apprendre une seconde langue à un niveau de compétence égal à celui des locuteurs nés dans la langue, dans des conditions d'apprentissage favorables.

• **BILINGUISME SIMULTANE** (lorsque l'enfant apprend les deux langues en même temps): si vous constatez des phases de mélange des langues, des périodes où l'enfant refuse de parler l'une ou l'autre des langues, des mélanges entre les deux langues, des défauts de prononciation, ce sont des étapes normales du développement bilingue. Votre enfant a besoin de **plus de temps que les enfants monolingues pour intégrer les deux langues à la fois.**

• **BILINGUISME PRECOCE CONSECUTIF** (lorsque l'enfant apprend une seconde langue après 3 ans): la langue seconde ne peut s'acquérir convenablement que si elle s'ancre dans une langue première déjà bien maîtrisée. L'enfant découvre que les autres parlent une langue différente de celle de la maison. Il peut aussi avoir un refus de parler une des langues, une phase mutique, des défauts de prononciation. De même, votre enfant a besoin de plus de temps pour intégrer ce nouvel environnement et s'en imprégner.

• **BILINGUISME TARDIF** (après 6-7 ans): l'enfant doit acquérir le plus vite possible la langue de ses camarades pour pouvoir suivre un cursus scolaire correspondant à son âge. L'apprentissage se fait moins naturellement mais votre enfant présente des avantages au niveau de la mémoire et du lexique.

★ **L'APPRENTISSAGE DE L'ECRIT**: l'important est de bien avoir d'abord le **langage oral correspondant**. Les compétences écrites peuvent être inférieures à celles des monolingues jusqu'au CE2/CM1, puis rattraper voire même dépasser ces derniers vers 12 ans.

★ **DIMENSION CULTURELLE**: apprendre une deuxième langue, c'est aussi apprendre une pratique culturelle différente, une autre manière de vivre, de parler, d'entrer en relation avec autrui. La langue participe aussi à la construction de l'identité de votre enfant.

ETRE BILINGUE EST UNE RICHESSE

★ L'ouverture aux autres:

- Meilleure capacité de décentration,
- Meilleure tolérance et ouverture aux autres,
- Facilité à observer le monde selon différentes perspectives.

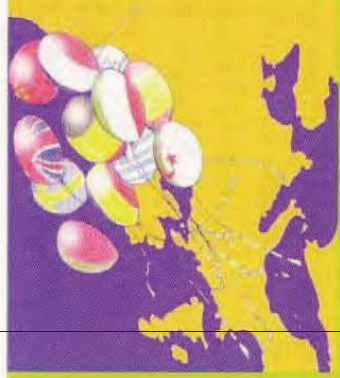
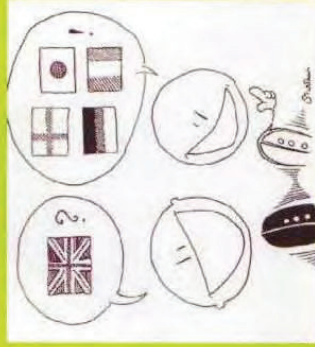
★ Au niveau de la langue:

- Réflexion sur la langue plus avancée que chez l'enfant unilingue,
- Meilleure sensibilité communicative par la nécessité de déterminer rapidement le choix d'une langue,
- Plus grande curiosité et attention portée à la langue, sa fonction et son fonctionnement,
- **Plus grande facilité à apprendre une nouvelle langue.**

★ Au niveau de la pensée:

- Dans le cas où l'enfant a une compétence égale dans les deux langues: meilleure flexibilité de la pensée, habilité créative, capacité d'abstraction plus grande, avantage dans les résolutions de problèmes qui exigent un haut niveau d'attention sélective.
- Dans le cas où l'enfant est meilleur dans l'une des deux langues, ses performances sont analogues à celles des enfants unilingues.

Etre bilingue est une richesse pour votre enfant... Aujourd'hui, mais aussi dans l'avenir!



LE BILINGUISME PEUT-IL POSER PROBLEME?

★ L'enfant peut avoir des difficultés dans les deux langues

- Si la langue maternelle n'est pas utilisée pour toutes les fonctions dans l'entourage,
- Si la langue maternelle est peu valorisée par la société et ensuite par l'enfant lui-même.

★ L'enfant peut apprendre la deuxième langue aux dépens de la langue maternelle

Ceci est largement dépendant d'un phénomène d'ordre social: la concentration sur le français se fait dans un souci d'intégration avec une dévalorisation de la langue maternelle...

Le bilinguisme n'est pas la cause directe des difficultés, même si les difficultés semblent augmentées par rapport aux enfants unilingues. Ce sont les conditions dans lesquelles il se développe qui peuvent poser problème (affectives, sociales, psychologiques, culturelles...). Il faut agir en faveur d'un bilinguisme équilibré, en ayant toujours en tête que l'enfant sera d'autant plus motivé qu'une langue est valorisée autour de lui.

L2MA

CAHIER D'ENREGISTREMENT

8 ANS 1/2 À 10 ANS 1/2 CE2-CM1-CM2

Nom : _____

Prénom : _____

Classe : _____

Age : _____

Date de naissance : _____

Date de passation : _____

Nom de la personne ayant examiné l'enfant : _____

ANNEXE 6

			NOTE BRUTE	ECART À LA MOYENNE (ECART TYPE)
I. LANGAGE ORAL				
<i>Evocation du mot (accès au lexique)</i>				
(1)	Fluence phonétique	FLP	.....	
(2)	Fluence sémantique	FLS	.....	
(8)	Antonymes ou contraires	ANT	 /10	
<i>Expression</i>				
(6-7)	Phonologie (répétition de «mots difficiles»)	NER	.....	
		CRÉ	 /30	
(14)	Vocabulaire (dénomination)	VOC	 /25	
<i>Intégration</i>				
(3)	Intégration morphosyntaxique	IMS	 /10	
<i>Compréhension</i>				
(10)	Compréhension de consignes complexes	CCC	 /20	
(35)	Morphosyntaxe (voir Langage Ecrit-LMS)			
II. LANGAGE ECRIT				
<i>Lecture - Compréhension</i>				
«Les Ours»				
(33)	- CE2	OU1	 /6	
(34)	- CM1-CM2	OU2	 /10	
(18-19-20)	Lecture - Flash	• Score • Temps • Pondéré	LF1 LF2 LF3	 /10
(35)	Morphosyntaxe		LMS	 /16
(15-16)	Lecture - Puzzle	• Classement	PUZ1	 /1
	FACULTATIF	• Conclusion	PUZ2	 /1
<i>Lecture - Stratégie</i>				
(30)	Mots sans signification		MSS	 /20
(31)	Mots réguliers		MRE	 /10
(32)	Mots irréguliers		MIR	 /10

ENREGISTRER
Chronométrer

(1) FLUENCE PHONÉTIQUE (FLP)

Consignes et notation : Manuel page 33.

«Tu vas me dire le plus de mots que tu peux qui commencent par P comme PAPIER. Et maintenant : A toi !»

(On chronomètre et on arrête au bout d'une minute).

P

.....

Nombre de mots en 1 minute (P) =

«Et maintenant, tu vas me dire le plus de mots que tu peux qui commencent par F comme FOURMI»

F

.....

Nombre de mots en 1 minute (F) =

SCORE TOTAL (P+ F) =

FLP =

(2) FLUENCE SÉMANTIQUE (FLS)

Consignes et notation : Manuel page 34.

«Maintenant, tu vas me dire le plus de mots possible qui parlent du sport. Par exemple :
tennis, gants de boxe, ...»

(sports)
.....

Nombre de mots en 1 minute (sports) =

«Maintenant, tu me dis le plus grand nombre de métiers que tu connais» (pas d'exemple)

(métiers)
.....

Nombre de mots en 1 minute (métiers) =

«Maintenant, le plus grand nombre de mots qui te font penser aux vacances» (pas d'exemple)

(vacances)
.....

Nombre de mots en 1 minute (vacances) =

SCORE TOTAL (SPORTS + MÉTIERS + VACANCES) =

FLS =

ENREGISTRER

(3) INTÉGRATION MORPHOSYNTAXIQUE (IMS)*Consignes et notation : Manuel page 34.**Pour la notation (formulations acceptées), suivre **attentivement** les indications du Manuel p. 35.*

«Je te dis une phrase et toi tu complètes l'autre : par exemple, je dis : «L'enfant fait un dessin.». Ensuite je commence : «Les enfants ..., et toi tu continues (font des dessins).»

	1 ou 0
1) Pierre apprend. Pierre et Jean	
2) La maman coud. Les mamans	
3) Médor a soif, il boit. Médor avait soif, il	
4) Avant de venir, Pierre doit réparer sa voiture. Donc, il ne viendra que	
5) Avec son plâtre, elle ne pouvait pas marcher sans tomber. Si elle avait marché, elle	

«Je te dis une phrase et toi tu vas la redire autrement, mais on doit comprendre la même chose : par exemple, je dis : «Il n'a pas mis son manteau, il s'est enrhumé». Ensuite, je commence : «Il s'est enrhumé ... et toi tu continues : (parce qu'il n'a pas mis son manteau).»

6) Aujourd'hui, Philippe a marqué un but. Aujourd'hui, un but .....	.....
7) Le plombier est venu parce que la machine a débordé. La machine .....	.....
8) Il avait oublié son livre, alors il a téléphoné à un copain. Il a téléphoné à un copain .....	.....
9) Elle a réussi son examen, pourtant Marie n'est pas contente. Marie n'est pas contente .....	.....
10) La salle n'était pas encore remplie que les clowns ont commencé leur spectacle. Les clowns ont commencé .....	.....

IMS = /10

ENREGISTRER

(6 - 7) PHONOLOGIE - RÉPÉTITION DE «MOTS DIFFICILES» (NER - CRÉ)

Consignes et notation : Manuel page 37.

Dire à l'enfant : «Je vais te dire des mots difficiles que tu ne comprendras pas, comme *psychologie*. Ça ne fait rien, tu les répètes comme tu les entends, et seulement quand je dis : A toi !».

Chaque mot est articulé lentement mais sans ralentir exagérément et sans détacher les syllabes. Suivre la transcription phonétique indiquée. Ne jamais répéter le mot (sauf en cas de gêne évidente : bruit, interruption, ...), encourager seulement l'enfant.

ITEMS	X*	TRANSCRIPTION	TYPE D'ERREURS				NOTES	
			EN +	EN -	RM	CH	NER**	CRÉ
Pseudonyme /psøðonim/	8							
Chasse-neige /ʃasneʒ/	6							
Spectaculaire /spektakylɛʁ/	11							
Exigeant /egziʒã/	6							
Obscurité /ɔpskyrite/	7							
Sketch /sketʃ/	5							
Subtiliser /syptilize/	5							
Sèche-linge /seʃlɛʒ/	6							
Perspicace /perspikas/	10							
Cosmopolitisme /kɔsmɔpɔlitism/	13							

NER = nombre d'erreurs

NER =

CRÉ = code réussite

CRÉ = /30

* X est le score qui est défini «par défaut» pour NER lorsque le mot n'est pas répété ou est répété de façon «indécodable».

** ATTENTION ! NER est une épreuve dont la notation est inverse, plus le score est élevé, moins la performance est bonne.

ENREGISTRER

(8) ANTONYMES OU CONTRAIRES (ANT)*Consignes et notation : Manuel page 38.*

Dire à l'enfant : «Ecoute, je dis : Le jour ou ?... la nuit. Toi aussi, tu complètes ce que je vais dire».

On enchaîne aussitôt avec le début de l'épreuve.

	1 ou 0
1) L'intérieur ou ?... (l'extérieur)	
2) Je suis en retard ou ?.... (en avance)	
3) La veille ou ?.... (le lendemain)	
4) Le plus ou ?.... (le moins)	
5) L'entrée ou ?.... (la sortie)	

Dire à l'enfant : «Maintenant tu complètes en disant le contraire.

Par exemple : Chaud et ?... froid».

6) Lourd et ?.... (léger)	.....
7) Oublier et ?.... (se rappeler, ou se souvenir, ou retenir)	.....
8) Coupable et ?.... (innocent)	.....
9) Accepter et ?.... (refuser)	.....
10) Large et ?.... (étroit)	.....

ANT = /10

(10) COMPRÉHENSION DE CONSIGNES COMPLEXES (CCC)

Consignes et notation : Manuel page 40.

Les éléments (carrés, étoiles) sont rangés horizontalement à leur place sur le carton posé devant l'enfant (cf. Manuel p. 40).

Items de démonstration

Dire à l'enfant : «Tu mets un carré blanc sur une étoile noire». S'il réalise la consigne correctement, passer alors au protocole proprement dit. S'il échoue, lui montrer ce qu'on attendait de lui et donner, avant de commencer le protocole, un autre exemple : «Tu mets le carré vert sur une étoile noire».

Pour les items de 1 à 6, remettre chaque fois les éléments en place.

	Note*
1. Enlève l'étoile bleue ou le carré blanc	1 ou 0
2. S'il y a un carré jaune, enlève un carré rouge	1 ou 0
3. Enlève les carrés sauf le bleu	1 ou 0
4. Mets le carré bleu entre le carré blanc et le carré rouge	1 ou 0
5. Après avoir retiré l'étoile verte, prends le carré bleu	2 ou 0
6. Avant de toucher une étoile noire, enlève un carré rouge	1 ou 0

Ramasser les éléments, faire une pile de carrés et une pile d'étoiles.

Ecarter le carton qui avait servi à disposer les éléments, tout en le laissant visible.

Avant l'item 9 vérifier que l'avant-dernière forme n'est pas un carré et modifier si nécessaire.

7. Mets une étoile parmi les carrés	3 ou 0
8. Au lieu de les remettre sur le modèle, mets-les en ligne	1 ou 0
9. Mets un carré juste avant la dernière forme	2 ou 0
10. Après avoir pris les bleus, prends aussi les carrés	1 ou 0
11. Au lieu de les classer par forme, classe-les autrement	3 ou 0

Remettre les éléments à leur emplacement sur le carton, enlever les trois premières formes (1 étoile et 2 carrés).

12. S'il y a le même nombre d'étoiles et de carrés, prends-en 1 de chaque	1 ou 0
13. Repose tous les éléments sur le carton, mets les par 2 sauf les rouges	1 ou 0
14. Avant de les mettre dans la boîte, mélange-les tous	1 ou 0

TOTAL

* Entourer pour chaque item le score obtenu

CCC = /20

(14) VOCABULAIRE (Dénomination) (VOC)

Consignes et notation : Manuel page 42.

- Pour les parties du corps : «Dis-moi comment ça s'appelle là ?» (on montre sur soi-même).
- Pour les images : «Regarde cette image, qu'est-ce que c'est ?».

	1 ou 0	Si 0 : transcrire la réponse	Si 0 : Ebauche du mot fournie (cf. Manuel p. 43) —> Réponse (ne fait pas partie de la note)
Les lèvres			
La nuque			
Un ongle			
Une paupière			
Le front.....			
Mûre.....			
Sécateur			
Louche			
Violon.....			
Coquetier			
Cygne			
Poireau			
Évier.....			
Établi.....			
Castor			
Poivron.....			
Tambourin			
Entonnoir			
Bibliothèque			
Gilet			
Crabe			
Tétine			
Brique			
Épi de maïs.....			
Melon			

VOC = /25

(35) LECTURE - COMPRÉHENSION MORPHOSYNTAXE (LMS)

Pronoms personnels compléments et phrases enchâssées

Consignes et notation : Manuel page 55 (peut si nécessaire être administrée oralement).

I et II - Dire à l'enfant : «Tu mets le texte avec l'image qui va bien».

I - Pronoms

Image	I.1	I.2
Texte attendu	le lui	le leur
+ ou -		
Image	I.3	I.4
Texte attendu	les leur	les lui
+ ou -		

Note I : / 4

II - Pronoms

Image	II.1	II.2
Texte attendu	en donne un	en donne
+ ou -		
Image	II.3	II.4
Texte attendu	en mange	en mange un
+ ou -		

Note II : / 4

III et IV - Dire à l'enfant : «Tu mets l'image avec le texte qui va bien».

III - Pronoms

Image attendue	III.a	III.b
Texte proposé	ne la touche pas (fleur)	n'y touche pas (feu)
+ ou -		
Image attendue	III.c	III.d
Texte proposé	n'y touche pas (couteau)	ne le touche pas (chien)
+ ou -		

Note III : / 4

IV - Enchâssements (... qui ..., ... que ...)

Image attendue	IV.a	IV.b
Texte proposé	le chien que la maman promène...	Nicolas qui promène le chien...
+ ou -		
Image attendue	IV.c	IV.d
Texte proposé	Nicolas que sa maman promène...	maman qui promène le chien...
+ ou -		

Note IV : / 4

Total (I + II + III + IV)

LMS = /16

NOTES STANDARD					
5	22	23	10	9	Phonologie - NER (8)
5	22	23	10	9	Phonologie - CRÉ (7)
5	22	23	10	9	Vocabulaire (dénomination) (14)
5	22	23	10	9	Intégration morphosyntaxique (3)
5	22	23	10	9	Compréhension de consignes complexes (10)
5	22	23	10	9	(LANGAGE ORAL : 1 + 2 + 3 + 7 + 14 + 3 + 10) *
5	22	23	10	9	Lecture-Morphosyntaxe (35)
5	22	23	10	9	Lecture-Compr. «Les cours» CE2 (33)
5	22	23	10	9	Lecture-Compr. «Les cours» CM1-CM2 (34)
5	22	23	10	9	Lecture -Flash «1» (18)
5	22	23	10	9	Lecture -Flash «2» (19)
5	22	23	10	9	Lecture -Flash «3» (20)
5	22	23	10	9	Lecture-Morphosyntaxe (35)
5	22	23	10	9	Mots sans signification (30)
5	22	23	10	9	Mots irréguliers (32)
5	22	23	10	9	Dictée de logatomes (21)
5	22	23	10	9	Dictée d'un texte - Phonétique (22)
5	22	23	10	9	Dictée d'un texte - Usage (23)
5	22	23	10	9	Dictée d'un texte - Grammaire (24)
5	22	23	10	9	Dictée d'un texte - Total (25)
5	22	23	10	9	Rappel de mots (4)
5	22	23	10	9	Rappel de mots avec aide visuelle (5)
5	22	23	10	9	Rappel différé de mots (9)
5	22	23	10	9	Séquence de chiffres «à l'endroit» (12)
5	22	23	10	9	Séquence de chiffres «à l'envers» (13)
5	22	23	10	9	Rappel de phrases (11)
5	22	23	10	9	NEMOIRE (4 + 5 + 9 + 12 + 13 + 11) *
5	22	23	10	9	Test d'attention continue (17)
5	22	23	10	9	Test visuo-moteur (37)
NOTES STANDARD					

* Indices composites = addition des notes standard

FEUILLE DE NOTATION DU BONHOMME

NOM et PRENOM :

Date du jour (année, mois, jour) :

Date de naissance (année, mois, jour) :

Age :

TETE

- 1tête présente
- 2présence des yeux
- 3présence de la bouche
- 4présence du nez
- 5présence des cheveux
- 6forme ovale des yeux
- 7prunelle
- 8cils
- 9sourcils
- 10paupières
- 11présence des oreilles
- 12forme évoluée de la bouche
- 13forme évoluée du nez
- 14 "coiffure" des cheveux
- 15 "coiffure spéciale" des cheveux
- 16profil

SCHEMA CORPOREL

- 1bonhomme reconnaissable
- 2dessin "orienté" dans la page
- 3au moins deux détails corporels
- 4tronc présent
- 5bras présents
- 6jambes présentes
- 7bras attachés au tronc
- 8jambes attachées au tronc
- 9présence des pieds
- 10tronc plus long que large
- 11bras à double trait

- 12jambes à double trait
- 13présence des doigts ou de la main
- 14cou présent
- 15bras attachés à la place correcte
- 16épaules présentes
- 17attache jointive des jambes
- 18attache "sans limite" des jambes
- 19attache "sans limite" des bras
- 20position logique des pieds
- 21gestes dynamiques
- 22profil

VETEMENT

- 1présence du vêtement
- 2pantalon (ou jupe) présent
- 3ceinture présente
- 4chaussures présentes
- 5chapeau présent
- 6autres détails vestimentaires
- 7
- 8
- 9
- 10manches "détachées" des bras
- 11vêtement "détaché" des jambes
- 12corsage "séparé" du cou
- 13bonhomme personnalisé

SCORE BRUT

NOTE PONDEREE

MOYENNE DES ENFANTS

ANNEXE 18

TABLEAUX D'ETALONNAGE DU DESSIN DU BONHOMME

Transformation des notes brutes en quintiles

Tableau 4

Tableau 5

GARÇONS

FILLES

Quintiles →	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	← Quintiles
$N = 87$ $\bar{m} = 14,2$ $\hat{\sigma} = 4,4$	≤ 10	11-13	14-15	16-17	≥ 18	4 ans 6 mois	≤ 14	15	16-17	18-19	≥ 20	$N = 66$ $\bar{m} = 17$ $\hat{\sigma} = 3,5$
$N = 114$ $\bar{m} = 15,7$ $\hat{\sigma} = 4$	≤ 12	13-15	16	17-18	≥ 19	4 ans 9 mois	≤ 15	16	17-18	19-21	≥ 22	$N = 104$ $\bar{m} = 17,9$ $\hat{\sigma} = 3,7$
$N = 182$ $\bar{m} = 17,3$ $\hat{\sigma} = 4,1$	≤ 14	15-16	17	18-20	≥ 21	5 ans	≤ 16	17-18	19-20	21-23	≥ 24	$N = 159$ $\bar{m} = 19,6$ $\hat{\sigma} = 4,1$
$N = 263$ $\bar{m} = 18,4$ $\hat{\sigma} = 4,2$	≤ 15	16-17	18	19-21	≥ 22	5 ans 3 mois	≤ 16	17-18	19-20	21-23	≥ 24	$N = 236$ $\bar{m} = 19,9$ $\hat{\sigma} = 4,2$
$N = 369$ $\bar{m} = 19$ $\hat{\sigma} = 4,3$	≤ 15	16-17	18-19	20-22	≥ 23	5 ans 6 mois	≤ 16	17-18	19-21	22-24	≥ 25	$N = 318$ $\bar{m} = 20,3$ $\hat{\sigma} = 4,3$
$N = 430$ $\bar{m} = 19,5$ $\hat{\sigma} = 4,5$	≤ 15	16-17	18-19	20-23	≥ 24	5 ans 9 mois	≤ 16	17-19	20-21	22-24	≥ 25	$N = 362$ $\bar{m} = 20,8$ $\hat{\sigma} = 4,6$
$N = 397$ $\bar{m} = 20,1$ $\hat{\sigma} = 4,7$	≤ 16	17-18	19-20	21-23	≥ 24	6 ans	≤ 17	18-19	20-22	23-25	≥ 26	$N = 372$ $\bar{m} = 21,2$ $\hat{\sigma} = 4,7$
$N = 317$ $\bar{m} = 21$ $\hat{\sigma} = 5$	≤ 16	17-19	20-21	22-25	≥ 26	6 ans 3 mois	≤ 17	18-20	21-23	24-26	≥ 27	$N = 304$ $\bar{m} = 22$ $\hat{\sigma} = 4,8$
$N = 206$ $\bar{m} = 22$ $\hat{\sigma} = 5,4$	≤ 17	18-20	21-22	23-26	≥ 27	6 ans 6 mois	≤ 18	19-21	22-23	24-26	≥ 27	$N = 220$ $\bar{m} = 22,8$ $\hat{\sigma} = 4,9$
$N = 143$ $\bar{m} = 22,3$ $\hat{\sigma} = 5,7$	≤ 18	19-20	21-23	24-26	≥ 27	6 ans 9 mois	≤ 19	20-22	23-24	25-27	≥ 28	$N = 152$ $\bar{m} = 23,8$ $\hat{\sigma} = 4,8$
$N = 117$ $\bar{m} = 24,6$ $\hat{\sigma} = 5,2$	≤ 20	21-22	23-25	26-28	≥ 29	7 ans	≤ 20	21-23	24-26	27-29	≥ 30	$N = 104$ $\bar{m} = 25,2$ $\hat{\sigma} = 4,8$
$N = 97$ $\bar{m} = 25$ $\hat{\sigma} = 4,6$	≤ 21	22-23	24-25	26-28	≥ 29	7 ans 6 mois	≤ 21	22-25	26-28	29-31	≥ 32	$N = 91$ $\bar{m} = 26,4$ $\hat{\sigma} = 5,2$
$N = 101$ $\bar{m} = 25,6$ $\hat{\sigma} = 4,9$	≤ 21	22-23	24-25	26-30	≥ 31	8 ans	≤ 23	24-26	27-28	29-31	≥ 32	$N = 112$ $\bar{m} = 27,2$ $\hat{\sigma} = 4,4$
$N = 116$ $\bar{m} = 26,4$ $\hat{\sigma} = 5,2$	≤ 22	23-25	26-28	29-30	≥ 31	8 ans 6 mois	≤ 24	25-26	27-28	29-31	≥ 32	$N = 138$ $\bar{m} = 28$ $\hat{\sigma} = 4,2$
$N = 119$ $\bar{m} = 27,8$ $\hat{\sigma} = 4,7$	≤ 23	24-27	28-29	30-31	≥ 32	9 ans	≤ 25	26-27	28-30	31-33	≥ 34	$N = 145$ $\bar{m} = 29$ $\hat{\sigma} = 4,1$
$N = 142$ $\bar{m} = 28,2$ $\hat{\sigma} = 4,7$	≤ 24	25-27	28-29	30-32	≥ 33	9 ans 6 mois	≤ 25	26-28	29-31	32-33	≥ 34	$N = 162$ $\bar{m} = 29,7$ $\hat{\sigma} = 4$
$N = 151$ $\bar{m} = 28,7$ $\hat{\sigma} = 4,8$	≤ 24	25-27	28-29	30-32	≥ 33	10 ans	≤ 26	27-29	30-31	32-33	≥ 34	$N = 167$ $\bar{m} = 30,1$ $\hat{\sigma} = 4,1$
$N = 151$ $\bar{m} = 29,3$ $\hat{\sigma} = 4,7$	≤ 25	26-27	28-30	31-33	≥ 34	10 ans 6 mois	≤ 27	28-29	30-31	32-33	≥ 34	$N = 155$ $\bar{m} = 30,2$ $\hat{\sigma} = 3,8$

Caractéristiques des distributions

1

- 1

QUESTIONNAIRE AUX ENFANTS n°2

1. Qu'est-ce-que ça veut dire pour toi « être bilingue »?

.....

2. Est-ce-que tu es bilingue? Est-ce-qu'il y a une langue que tu préfères? Pourquoi?

.....

.....

3. A ton avis, as-tu fait des progrès en français, ou en général? Pourquoi, grâce à quoi à ton avis?

.....

.....

4. A quoi ça sert de parler plusieurs langues?

.....

5. Est-ce-que tu aimes lire? Qu'est-ce-que tu lis?

.....

.....

6. Si tu devais écrire une histoire, ça serait en quelle langue?

7. Sais-tu ce que tu veux faire quand tu seras plus grand(e)?

.....

8. Où voudrais-tu vivre quand tu seras grand(e)?

.....

9. Qu'as-tu appris, qu'as-tu aimé faire dans l'atelier?

.....

.....

.....

.....

10. Aimerais-tu y rester, pourquoi?

.....

.....

.....

Carnet de bord de l'atelier

Nous allons ici vous présenter les comptes rendus des séances réalisées : ils décrivent les séances du 6 avril 2011 au 1er février 2012. Nous n'avons pas décrit tous les entretiens avec les parents, certains ayant été réalisés à d'autres horaires que celui de l'atelier ; ils sont détaillés dans les synthèses individuelles (voir Partie IV, II).

Mercredi 23 Mars 2011 : Première rencontre avec la mère d'Oumar et une interprète :

La mère d'Oumar nous apparaît d'abord comme une femme très réservée, distante. Nous lisons plus tard qu'en Tchétchénie, les femmes saluent seulement du regard mais ne se serrent pas la main comme les hommes. Elles ne se font pas la bise entre elles non plus, mais approchent leur tête au niveau de l'épaule, d'un seul côté. Le petit Oumar reste sur la chaise entre sa mère et l'interprète sans un mot ; à première vue on dirait qu'il n'écoute pas mais nous savons bien qu'il écoute tout ce qui est dit. Deux grands yeux et une bouille toute mignonne qui contrastent avec la « violence » dont me parle sa mère. L'interprète est une vieille dame polonaise qui a l'habitude de traduire pour ces familles immigrées, elle semble très impliquée et nous explique comment Oumar s'est tu soudainement à son entrée à l'école en France. Pas un mot à l'école, alors qu'il parlait comme tout enfant de son âge pendant les vacances d'été. Maintenant, il parle très peu, en tous cas avec les adultes. Avec ses camarades tchétchènes à l'école, il mélange parfois le tchétchène et le français.

La barrière de la langue est tout de même bien présente : nous devons poser des questions à la mère mais en regardant l'interprète, nous nous embrouillons un peu dans les formulations, « Pouvez-vous demander à madame si votre fils, euh...son fils... euh...oui c'est ça ! », puis jouons au ping-pong du regard (interprète-Mme S.- interprète- Oumar- Mme S...) pendant la traduction. A notre grande surprise, nous comprenons parfois ce qui se dit, nos rudiments d'apprentissage de la langue tchèque (une langue slave tout comme le tchétchène) nous permettant de voler quelques mots au passage et de reconstituer ensuite le sens d'une phrase en contexte. [Babit]ka], la grand-mère, [jazik], la langue. Après l'entretien, Mme S. dit : « Je suis contente » avec un petit sourire, contente sans doute que l'on veuille s'intéresser un peu à la Tchétchénie, à la langue, aux difficultés de son fils. Elle insiste pour que nous nous renseignons auprès de l'école car elle est très inquiète et ne comprend pas ce qu'il se passe. Plus tard, nous apprenons par la psychologue scolaire que les parents ne viennent jamais lorsqu'ils sont convoqués à l'école, elle nous conseille de nous méfier, de garder nos distances. Il faut faire des liens avec l'école pour mieux cerner la situation.

Pendant tout le temps de l'entretien, Oumar n'a pas dit un mot, sauf quand nous lui demandons s'il est d'accord pour participer à l'atelier. Nous avons obtenu un « Oui ; bon d'accord un tout petit oui, un minuscule oui, après de nombreuses remarques pour lui expliquer que nous sommes là pour l'aider, qu'il

ANNEXE 22

peut tout dire etc... Mais tout de même, « Oui », c'est un beau mot ! Il accepte de signer son dessin représentant une rue au-dessous d'un ciel orageux et neigeux. Deux immeubles se dressent, avec deux grands écriteaux : l'un « Polce » (police), l'autre avec le prénom de sa mère. N'oublions pas que, selon l'interprète, tout ce que dit et veut Oumar, c'est « Je veux rentrer en Tchétchénie »...

Mercredi 30 Mars 2011 : Première rencontre avec les enfants et leurs parents (réunion d'informations) :

Quand nous nous rendons dans la salle d'attente, il y a moins de personnes que nous ne l'imaginions. La petite Maria est venue avec sa mère mais Hassan est avec sa sœur Myriam, sans aucun parent. En effet, dans leur famille, les enfants sont souvent livrés à eux-mêmes, le père travaillant toute la journée et la mère ne souhaitant pas nous rencontrer. En effet, elle n'irait que très rarement à l'extérieur car elle ne comprendrait pas bien le français et ne le parlerait pas selon le père. Nous les faisons entrer dans la salle de psychomotricité du centre, qui servira d'espace pour les séances, et nous nous installons en cercle avec les enfants, la mère de Maria, mon maître de stage et nous-même. Hassan semble très enthousiaste, et la première phrase qu'il dit en rentrant me fait sourire : « On va écrire ? ». Oh... Pas tout de suite. Ici, ça n'est pas l'école.

Après avoir fait notre petit topo sur l'atelier, distribué les calendriers des séances, la lettre aux parents, et les petits guides sur le bilinguisme, nous constatons encore une fois qu'aucun enfant ne sait ni pourquoi il est là, ni ce qu'il va faire dans l'atelier. Ils sont en effet adressés par le médecin du CMP ou par l'école via la psychologue scolaire sans véritables explications, ou alors ces dernières n'ont pas été intégrées. Nous laissons partir Hassan et commençons notre entretien avec la mère d'Elsa.

Elle commence par nous expliquer qu'elle n'a pas le même nom de famille que son mari, sans nous dire pourquoi. Elle a l'air détendue, elle parle français mais pas couramment ; parfois nous devons reformuler nos phrases pour faciliter la compréhension. Maria est très silencieuse mais répond poliment à nos questions, avec une voix un peu étouffée. Nous constatons un certain état d'agacement face à quelques remarques de sa mère, comme, par exemple, « Elle passe sa journée à regarder les dessins animés ! ». Cette dernière répondra à nos questions destinées à retracer l'anamnèse (voir synthèse clinique de Maria) et la place des langues dans la famille : en tous cas, c'est clair, la langue maternelle (créole capverdien) est assez dévalorisée, avec le désir de montrer que c'est par le français que l'on pourra considérer ses enfants comme « intégrés ». Malgré nos explications, cette idée semblera rester ancrée dans la tête de la mère.

Mercredi 6 avril : Première séance.

Sont présents : Maria, Oumar.

Autant le dire clairement : la première séance a été assez médiocre ! D'une part parce que deux enfants seulement sont venus sur les trois attendus alors que nous comptions fortement sur l'enthousiasme d'Hassan pour dynamiser le groupe, d'autre part parce que nous avons sous-estimé l'ampleur des difficultés des enfants. Du coup, les activités préparées étaient bien trop élaborées par rapport à leur niveau, même en

tendant de les adapter du mieux possible. Oumar arrive encore accompagné de la mère et de l'interprète, Maria vient avec son grand frère et sa petite sœur mais la mère n'est pas là. D'après ce que l'on nous dit au secrétariat, Hassan est venu plusieurs fois au CMP dans l'après-midi avec sa sœur Myriam, mais ça n'était jamais à la bonne heure et il a fini par abandonner. Il ne sait pas lire l'heure. Les enfants de cette famille jouent au jardin pendant que le père travaille, Hassan et sa sœur ne se quittent pas d'une semelle, comme s'ils se « gardaient ». Mon maître de stage suggère qu'il faudra peut-être envisager de les intégrer tous les deux à l'atelier et aller les chercher nous-mêmes au jardin à la bonne heure.

Nous commençons la lecture d'un album « Le roi sans terre », dont nous avons simplifié le texte, et qui raconte l'histoire d'un roi parcourant des terres en quête de la sienne, en ramenant dans son manteau des objets de tous ses voyages. Même en simplifiant les phrases, le but étant de s'intéresser au fond et non pas à la forme, nous perdons bien vite l'attention des enfants : Oumar a les yeux dans le vide, Maria soupire et regarde lassée les images. Après la lecture, nous nous lançons : « Vous aussi, comme le roi sans terre qui ramasse des choses de chaque pays qu'il traverse, vous avez gardé, dans votre mémoire, des souvenirs du pays d'où vous venez, votre famille a des choses qui appartiennent à des terres différentes. Alors, pouvez-vous nous dire quel est ce pays d'où vous venez ? ». Silence intersidéral. Nous nous empêtrons dans un discours pour qu'ils s'identifient au personnage et son histoire là où nous attendions qu'ils se présentent d'eux-mêmes. « Alors Maria, tu es arrivée il y a deux ans en France, de quoi te souviens-tu du Cap-Vert ? », et la petite fille nous répond sincèrement et tout naturellement : « De rien ». Nous espérons toutefois que mine de rien, nos paroles ont eu quelque effet pour qu'ils comprennent que l'homme a migré de tous temps, et que même s'il est parfois dur de quitter ses attaches, le métissage des cultures n'en demeure pas moins une richesse, que l'atelier a été créé pour partager, entre autres, l'expérience commune de la « différence ».

Lorsque l'on commence l'activité des portraits chinois (voir annexe 19), Maria commence à lire mais ses capacités de déchiffrage sont très limitées, nous devons nous-mêmes faire les interviews. Nous constatons alors chez elle des confusions de genres dans l'emploi des articles, des difficultés de compréhension, du lexique simple (le mot « plante » par exemple), un stock lexical pauvre. Son dessin représente deux minuscules bonhommes très peu élaborés. Oumar ne répond pas dès la première question. Il accepte par contre de dessiner et représente une famille ; les deux adultes sont représentés en train de sourire alors que les deux enfants semblent tristes, voire en colère. Il n'a quasiment rien dit de la séance. Quand nous le sollicitons, il ne nous regarde pas dans les yeux, il ne répond OUI/NON qu'à des questions fermées et après un très long temps de silence qui nous transmet tout son malaise. Malgré les paroles rassurantes des intervenants, le plus long énoncé de sa part est une réponse à la demande de ce qu'ils aiment faire et ce qu'ils aimeraient faire la fois prochaine : « Des dessins ». Maria répond, elle, « des jeux de cartes ».

Comme l'a très justement remarqué mon maître de stage orthophoniste, nous sommes entrée trop vite dans le vif du sujet avec des enfants qui ne sont pas encore prêts pour le langage écrit et dont il faudra gagner la confiance, petit à petit, à travers des jeux et des activités de manipulation. Mots d'ordre pour la prochaine séance : s'adapter, être créatif !

Mercredi 13 avril 2011 : Entretien avec la mère d'Ivan et Séance n°2.

Sont présents : Hassan, Maria, Myriam.

Dans la salle d'attente, Hassan et sa sœur sont là depuis une heure, nous sommes allée les prévenir au jardin pour qu'ils ne soient pas en retard. Une dame est là avec ses trois enfants : c'est la mère d'Ivan, qui a reçu notre courrier et le rappel de l'école qui l'informait que l'atelier avait déjà commencé. Nous nous installons pour l'entretien, mais déjà, la maman doit se lever pour empêcher la plus petite de toucher à tout dans la salle. L'autre sœur investit déjà le tableau et les craies pendant qu'Ivan grimpe aux échelles en bois de la salle de psychomotricité. Entretien très bruyant et mouvementé donc, pendant lequel Mme S. nous explique l'exil politique des cinq membres de la famille, sous pression et vivant dangereusement sous le régime dicté par les Russes. Ils partent alors de leur pays natal, la Tchétchénie, en passant par la Pologne, l'Allemagne où la mère accouche de la petite dernière pour enfin arriver en France en 2004. Lors de l'entretien, à plusieurs reprises, c'est la petite fille de six ans qui est sollicitée pour traduire certains mots qu'elle ne parvient pas à trouver en français. A la fin de l'entretien, la salle est sens dessus dessous mais nous ne remarquons aucune colère de la part de la mère, elle tente de les calmer sans trop de succès tout en riant parfois des bêtises de ses enfants. Elle nous explique qu'Ivan ne peut pas rester à l'atelier aujourd'hui parce qu'elle l'emmène au cirque...

Maria est venue seule cette fois, Hassan est avec sa sœur Myriam que nous convions à l'atelier après mûre réflexion. Nous avons pensé que dans des cas comme celui-ci, il valait mieux que frère et sœur viennent tous deux plutôt que l'un d'eux reste seul dehors. De plus, les deux semblent très motivés à l'idée de faire des activités en groupe et participent avec enthousiasme. Nous pensons qu'il faudra faire le maximum pour ces deux enfants un peu livrés à eux-mêmes et dans une forte demande. Oumar n'est pas venu, nous nous inquiétons un peu, nous demandons si la première séance ne l'a pas trop choqué ou déçu, mais en appelant l'interprète le soir-même, nous apprenons que la mère n'avait pas bien compris les dates et qu'Oumar sera là dès la rentrée après les vacances de Pâques. **Ce qui nous surprend le plus, c'est qu'elle nous dit qu'Oumar était très content après la première séance : « il chantait dans la voiture, sa mère ne l'avait pas vu comme ça depuis longtemps ! »**. Tout au long de la séance, nous avons eu l'impression de l'embêter avec nos questions.

La séance se passe très bien, les cartes que nous avons créées leur plaisent et attisent leur curiosité : c'est une sorte de jeu des sept familles pour chacun de leur pays d'origine (et la France) avec la forme du pays, le drapeau, l'emblème, un instrument de musique, la langue, un costume traditionnel, un animal et un paysage (voir annexe 20). Chaque famille a son liseré de couleur, et nous passons d'abord par une activité de classification des cartes par « maison-pays » selon la couleur, en commentant chacune d'elles. Puis, nous prenons la carte du monde et essayons de retrouver les pays en plaçant les images du jeu. Nous commentons et discutons à chaque fois de ce qui peut sembler familier pour certains ou complètement étranger pour d'autres, ce qui nous amène à parler des différents alphabets, des instruments, du Ramadan, du créole ! Les enfants commencent spontanément à jouer aux devinettes en donnant des indices pour que les autres

ANNEXE 25

trouvent l'objet de la carte. Maria est très contente lorsqu'elle tombe sur une carte de son pays, Myriam et Hassan demandent à bien observer toutes les cartes dans le détail. A la rentrée, il faudra ajouter une famille « République tchèque » en plus de « France », « Tchétchénie », « Tunisie », « Cap-Vert », car une petite tchèque, Clara, devrait nous rejoindre. Cela fera donc en tout six enfants :

- Oumar et Ivan (Tchétchénie),
- Myriam et Hassan (Tunisie),
- Maria (Cap-Vert),
- et Clara (République Tchèque).

Du métissage en perspective !

Mercredi 4 mai 2011 : Séance n°3.

Sont présents : Clara, Hassan, Maria, Myriam, Oumar.

La mère d'Ivan nous appelle un quart d'heure avant le début de la séance parce que l'enfant dit qu'il ne veut pas venir : il est en train de jouer au jardin. Elle précise : « C'est toujours pareil, c'est toujours problème avec Ivan, il fait des caprices ». Nous essayons de la convaincre en disant qu'un camarade tchéchène de sa classe sera aussi présent (c'est Oumar), mais visiblement, il répond à sa mère « Je m'en fous ». Nous repensons à l'entretien que nous avons eu précédemment et nous ne pouvons nous empêcher de penser à cette mère essayant de contenir tant bien que mal ses trois enfants pleins d'énergie... Elle s'excuse mille fois pour son français et nous dit qu'elle fera son possible pour le faire venir la semaine d'après. La nouvelle, Clara, arrive elle avec un quart d'heure de retard, accompagnée de son père qui viendra aussi la chercher en retard, après la fermeture du centre. Pendant ce temps d'attente, nous parlons un peu avec Clara, une petite fille toute douce, qui nous répond « Un 'ti peu » quand nous lui demandons si c'est difficile de parler deux langues à la fois. Elle précise : « Je parle déjà le français et un 'ti peu tchèque ». Néanmoins, lorsque nous lui disons « Jak se máš ? » (Comment vas-tu?), elle nous répond « Yo » (Ouais) au lieu de la réponse attendue « Mám se dobře » (Je vais bien). Le tchèque est peut-être déjà un peu loin pour elle.

Pendant cette séance, nous travaillons à nouveau le repérage sur la carte du monde, très difficile pour tout le monde, et sur les cartes agrandies des différents pays pour tenter de trouver la capitale, éventuellement les villes qu'ils connaissent. Myriam s'exprime beaucoup sur la Tunisie et sur ce qu'elle connaît alors que les autres peu : « Il y a beaucoup de gens d'autres origines qui viennent à Amamet (en Tunisie) », « Pour les femmes, le costume c'est [taxlida] », « Avec mon père, quand on va à la montagne pour tuer le mouton, nous on joue et y'a des coqs i commencent à nous courir derrière », « A la maison, j'ai des livres en arabe », remarques qui entraînent parfois des réactions ou des approbations de la part de son frère. Dans son coin, Maria essaie de déchiffrer la poésie en capverdien. Nous observons aussi un atlas pour

enfants¹ dont le globe en 3D, dépliant, intéresse beaucoup. Pour la première fois, Oumar esquisse un mouvement d'ouverture vers les autres : il fait un commentaire très succinct « Moi connais » en fin de séance lorsqu'il remarque un monument ressemblant à la mosquée de Grozny, la capitale tchétchène, sur la carte de l'Afrique. Il s'anime aussi en voyant l'alphabet cyrillique.

Nous reprenons ensuite les cartes de la séance précédente et adaptons le jeu des sept familles au caractère très inhibé de l'ensemble des enfants : c'est encore une activité de classement car ils ont du mal à se lancer; c'est donc nous qui demandons « Dans la famille....je voudrais... », et celui qui a la carte la place dans la bonne « maison ».

Mercredi 11 Mai 2011 : Séance n°4.

Sont présents : Hassan, Maria, Myriam, Oumar.

Encore une fois, la mère d'Ivan nous appelle pour excuser l'absence de son fils qui est à un « goûter d'anniversaire » ; décidément, ce suivi n'est pas vraiment pris au sérieux. Clara n'est pas venue et ne reviendra plus : dernièrement, l'école aurait appelé les gendarmes car personne ne serait venue la chercher à l'école un soir.

Nous avons préparé un jeu de recherche d'indices visuels ou écrits qui fait aussi appel à leurs souvenirs personnels : chaque enfant a une enveloppe contenant des images de lieux (sous-titrées) appartenant à un même pays. Ils ont aussi sous leurs yeux les cinq cartes des pays à trouver, et ils peuvent donc s'aider aussi des noms de villes, déduire des images si c'est un pays où il fait chaud/froid etc...

Maria tombe, par chance, sur l'enveloppe de son propre pays, le Cap-Vert ; elle reconnaît immédiatement alors qu'elle disait ne se souvenir de rien de là-bas à la première séance. Elle reconnaît le village de Fontainhas et dit y être allée avec sa mère, elle observe aussi l'image d'un port et déclare « Ca, c'est au ville du Cap-Vert », elle reconnaît aussi la plage de Praia, la capitale. Nous voyons bien à quel point ses difficultés de langage la handicapent dans sa communication puisqu'elle n'a pas les moyens de pouvoir décrire des souvenirs et préfère alors parer ce manque en feignant l'ignorance ; mais, avec l'aide d'un support, sa langue se délie petit à petit : « Au Cap-Vert, y'a des maisons en bois ». Elle commence aussi à poser des questions sur les images qui attisent sa curiosité. Hassan tombe sur l'enveloppe de la Tchétchénie et reconnaît aussi grâce à l'image d'un costume traditionnel similaire à celui des cartes des sept familles ; comme quoi, il s'est intéressé à ce qui a été fait auparavant. Oumar se dépêtre avec l'enveloppe de la Tunisie : nous devons l'aider à extraire des indices, à procéder par élimination (ce n'est pas sur une île, il y a un désert, etc...). Il ne se rappelle plus le nom du pays une fois l'enveloppe retournée, l'ébauche orale l'aide alors. Myriam reconnaît que son enveloppe est celle de la France grâce à une image de la Bretagne.

Ce travail de dénomination à partir des images (un port, une plage, etc...) est difficile pour tout le monde, en particulier pour Oumar et Maria. La désignation est plus simple dans l'ensemble. Sans trop s'exprimer, nous voyons toutefois qu'Oumar s'intéresse aux écritures sous les images, il trouve Paris sur la

¹ *Mon premier atlas*, publié par DORLING KINDERSLEY à Londres, Editions Gallimard Jeunesse, coll. Mes découvertes, 2009

carte, me demande ce qu'est la « Crosse » (la Corse). Il reconnaît une lettre de l'alphabet cyrillique (« Moi petit lire ! » dit-il), nous dit que son père a une voiture comme sur l'image. Nous avons réussi à l'intégrer aux activités même s'il ne dit quasiment rien. Hassan est un peu distrait ; l'activité étant peut-être trop basée sur la discussion et pas assez sur la manipulation et la dimension ludique, encore une fois. Il parle parfois en arabe avec sa sœur. Myriam, elle, parle toujours autant, autant sur la Tunisie que sur ce qu'elle voit sur les autres images. Elle a souvent recours à la définition pour pallier le déficit lexical, comme par exemple, « Des fleurs qui poussent partout et qui sont violets » (la lavande).

Mercredi 18 Mai 2011 : Séance n°5.

Sont présents : Hassan, Ivan, Maria, Myriam.

Nous avons prévu un atelier « arts plastiques » : il s'agit d'abord d'observer l'alphabet cyrillique en tentant de trouver les différences et les similitudes avec notre alphabet, puis de dessiner son prénom par superposition d'encre sur des pastels (exemple en annexe 21). Nous montrons que dans cet alphabet des langues slaves, chaque son correspond à une graphie alors que le nôtre est beaucoup plus complexe (il peut y avoir des lettres muettes, plusieurs lettres peuvent correspondre à un seul son et vice-versa, etc...). Mais dans tous les alphabets, nous voyons donc que chacun a choisi arbitrairement comment transcrire le langage parlé. Le but de cette activité est une prise de distance par rapport à l'alphabet « scolaire » par la mise en relation avec celui d'autres cultures et par le plaisir d'écrire, de rendre joli l'écriture de son prénom (par la peinture). Elle vise aussi une certaine dédramatisation de leurs difficultés à lire par la mise en évidence de la complexité du français par rapport à d'autres langues.

A l'aide d'une fiche de correspondance entre les deux alphabets (voir annexe 21), les enfants tentent chacun de leur côté, avec notre aide, de transcrire leur prénom en cyrillique. Hassan riposte déjà : « C'est de la triche, c'est trop facile pour le tchéchène » dit-il en visant Ivan. Nous regrettons qu'Oumar ne soit pas venu alors qu'il avait témoigné de l'intérêt pour cet alphabet à la séance précédente. Hassan parvient néanmoins à faire la transcription si on décortique avec lui chaque son de son prénom parce qu'il a des difficultés à segmenter. Il ne sait pas écrire son nom de famille et se fait aider par sa sœur qui n'hésite pas à dire tout haut « I sait pas écrire son nom en français ! ». Cette dernière a réussi seule la transcription. En comptant les lettres de leur prénom en alphabet cyrillique et en alphabet latin, les enfants se rendent donc compte que leur prénom est plus court dans le premier. Maria a beaucoup de difficultés, elle ne sait pas vraiment si son nom de famille est celui de sa mère ou de son père, elle s'embrouille et mêle les caractères des deux alphabets, elle n'a pas compris la correspondance phonème-graphème. Ivan, pour la première fois dans l'atelier, veut d'emblée s'imposer : « Je peux écrire en tchéchène moi, l'alphabet ». Il s'applique dans la réalisation de l'activité, la transcription des sons ne lui posant aucun problème, mais dès qu'il a terminé, il s'éparpille, veut dessiner « l'avatar », explique « c'est l'avatar et les quatre éléments, il a une flèche à la tête, il est tout orange, c'est mon préféré ». Nous notons qu'il a des pansements au bout de tous ses doigts écorchés... Dans cette agitation, Hassan se laisse aussi emporter, il perce des trous dans sa feuille. Clara

n'est pas venue encore une fois : sa mère travaille et ne peut l'amener, celle qu'elle appelle son père mais qui apparemment ne l'est pas a visiblement d'autres choses à faire que de s'occuper de la petite.

Beaucoup de profils différents se mêlent dans l'atelier. L'arrivée d'Ivan promet déjà un grand changement, et nous sentons que Clara ne viendra plus. La venue des enfants dépend souvent de conditions extérieures...

Mercredi 25 Mai 2011 : Séance n°6.

Sont présents : Hassan, Maria, Myriam, Oumar.

Nous avons préparé une séance en deux parties : d'abord la reprise de l'alphabet cyrillique/alphabet latin avec des lettres mobiles pour créer des mots, pour permettre aussi aux absents de faire leur prénom en pastels, ensuite un jeu de mémoire avec les cartes de paysages par pays (voir annexe 22).

Maria est en avance, nous en profitons pour lui faire passer le questionnaire des enfants n°1 : nous voyons qu'elle a énormément de mal à élaborer des réponses, et se défend souvent par le fameux « Je sais pas ». Encore une fois, Clara et Ivan ne sont pas là.

Nous reprenons donc l'alphabet cyrillique en revenant sur ses particularités. Myriam se souvient que le son [y] n'existe pas, elle refait très facilement son prénom avec les lettres mobiles. De même, Oumar comprend très vite le principe et réussit l'exercice plus vite que tous les autres. Pour les deux, la correspondance un phonème/un graphème est bien comprise. Maria et Hassan ont beaucoup plus de difficultés dans cet exercice : Maria écrit difficilement son prénom, elle n'arrive pas à se détacher des graphies de latin, elle ne comprend pas qu'ici l'exercice est de décomposer ce que l'on entend. Hassan a beaucoup de mal à comprendre qu'il faut s'aider de la feuille de correspondance entre les deux alphabets, il dit « Tu peux m'aider ? », mais commence à s'énervier « Pourquoi j'y arrive pas moi ? ». C'est qu'il est un peu dispersé et qu'il a du mal à procéder par étapes pour parvenir à un résultat, il ne sait pas où regarder, se mélange les pinceaux.

Par moments, Hassan et Myriam échangent une phrase ou un mot en arabe, d'une manière très discrète. Myriam déclare : « Je sais pas pourquoi dans l'atelier contes je parle pas trop, et ici je parle ! » ; et Hassan répond, un peu décalé par rapport à ses difficultés : « J'aimerais faire un autre atelier moi aussi, là où on joue à lancer des coussins ». En effet, Myriam a participé pendant un certain temps à l'atelier conter et certains enfants du groupe jouaient à se lancer les coussins sur lesquels ils étaient assis. Pour le jeu de Mémoire, il déclare « Je joue pas moi, c'est pour les bébés », comme pour tenter de se placer au-dessus des autres. Mais quand c'est à son tour... « Je peux jouer ? ». Cette attitude est typique d'Hassan, qui veut se montrer grand mais est encore un enfant qui a besoin d'aide, qui a besoin de jouer comme tous les autres. Maria et Myriam font preuve d'une bonne mémoire. Oumar a un peu plus de mal, est assez lent, commence à rire aux pitreries d'Hassan, bien que ce dernier vienne de s'écrier « Mais pourquoi il parle jamais lui ? », ce à quoi nous lui répondons en riant « Mais pourquoi tu parles toujours, toi ? », réponse qui semble le satisfaire...

Pendant les minutes qui restent, nous demandons à Myriam de raconter l'intervention d'un homme dans sa classe à propos du racisme. Le concept n'est pas tellement prégnant encore à leur âge. Myriam nous dit : « Le racisme, c'est des gens qui s'insultaient, qui disent « moi je suis plus fort que toi ». Les racistes disent « les blancs sont plus forts que les bruns » ». Hassan réplique : « Si quelqu'un i m'insulte moi...il est mort ! ». Nous ne manquons pas d'expliquer que le racisme peut exister de la part des « bruns » envers les « blancs » aussi, mais aussi d'un peuple quelconque envers un autre.

Même si Oumar reste assez en retrait et Hassan un peu difficile à cadrer, **la dynamique du groupe commence à devenir intéressante, les enfants commencent à interagir et à se questionner les uns les autres, à l'image de Myriam, qui demande à Maria : « Pourquoi en portugais on roule le « r » quand on dit « arbre » ? ».**

Mercredi 8 Juin 2011 : Séance n°7.

Sont présents : Oumar.

C'est la dernière séance de l'année scolaire. Malheureusement, un seul enfant est au rendez-vous... pour cause de pluie ! C'est Oumar, le seul à être accompagné par sa mère, les autres ayant sûrement fui le jardin pour s'abriter au chaud et n'ayant pas eu le courage de braver les éléments. Nous proposons donc à Oumar de choisir une activité plutôt que lui imposer l'activité que nous avions prévue sur la danse du Cap-Vert, trop intimidante à réaliser seul ! Nous réservons cette préparation pour une autre séance. Nous suivons donc son choix et jouons aux dames, ce qui nous permet d'avoir un instant privilégié avec lui. Nous sentons qu'il a beaucoup plus confiance qu'au début, il nous répond plus volontiers, les temps de silence sont moins flagrants et ses yeux moins fuyants. Il n'a pas de problème pour comprendre les règles et prend même souvent l'avantage au cours du jeu ! Nous entendons dans ses réponses des erreurs de parole avec des simplifications dans les groupes consonantiques complexes, en plus des énoncés très lacunaires, ce qu'il faudra tester à la rentrée avec la passation des bilans de langage oral pour tous les enfants. Pour beaucoup (voire tous), une prise en charge orthophonique individuelle serait très utile selon nous. Pour d'autres, un suivi psychologique de soutien ne serait pas de refus non plus. Mais l'irrégularité de ces enfants peu accompagnés est aussi un élément inévitable de leur suivi, et sous la pluie, jouant aux dames avec Oumar, nous nous demandons ce que peuvent bien faire les autres au même moment.

De longues vacances d'été se préparent, et nous sommes déjà contente de ce qui s'est passé dans cette salle depuis deux mois, en sept séances. Deux semaines avant la rentrée scolaire, nous envoyons des courriers et appelons les parents des enfants de l'atelier pour les prévenir de la reprise. Nous prenons aussi des rendez-vous pour les nouveaux arrivants, afin de procéder aux entretiens avec les parents. Enfin, nous préparons les premières passations de bilans de langage oral, en prenant bien soin d'expliquer aux enfants l'utilité de leurs réponses pour notre travail, en les rassurant sur leurs résultats qui restent tout à fait confidentiels.

Mercredi 14 Septembre 2011 : Séance n°8.

Sont présents : Amina, Ewa, Hassan, Ivan, Myriam, Oumar.

Avant cette première séance de l'année scolaire, nous avons préparé un grand jeu de plateau pour les enfants de l'atelier (voir annexe 23). Le jeu se joue par équipes et est composé de plusieurs éléments :

- un grand plateau de jeu reproduisant la carte du monde, les cinq continents ayant une couleur définie. Les noms des océans, des continents et des pays d'origine seront recherchés et écrits par les enfants, la décoration sera aussi réalisée par leurs soins ;
- des pions en pâte à sel à remplir par des pièces (dans l'idée du Trivial Pursuit), chacune de la couleur d'un continent ;
- des cartes-questions de différents types pour chaque continent : les questions « Dessin ou pâte à modeler » consistent à faire deviner un mot à son partenaire à l'aide du dessin ou de la pâte à modeler ; les questions « Devinette ou mime » consistent à faire deviner un mot par la parole en donnant des indices ou par le mime ; les questions « Quizz » sont des demandes diverses sur les différents continents auxquelles on répond par Vrai/Faux, de façon libre ou par choix multiple ; les questions « La chasse aux mots » sont des fluences phonétique (trouver un certain nombre de mots qui commencent par une lettre) ou sémantique (trouver un certain nombre de mots qui se rapportent au même thème) ; et enfin les questions « Où suis-je ? » consistent à deviner dans quel pays on trouve tel drapeau, tel costume, tel monument, tel alphabet, etc... ;
- deux dés dont un servant à définir le continent sur lequel le pion va se poser, et l'autre permettant de définir le type de question à piocher sur ce continent. La face des dés « Joker » indique que l'équipe peut choisir soit le continent sur lequel aller, soit le type de question à laquelle elle veut répondre.

Chaque équipe lance les dés à tour de rôle et doit répondre aux questions indiquées. Si elle répond correctement, elle obtient le « totem » de la couleur correspondante à placer sur son pion. Pour gagner, elle doit obtenir en premier les cinq couleurs des cinq continents. Le jeu peut être complexifié en ne délivrant le « totem » que lorsque l'équipe a répondu à tous les types de questions sur chaque continent (mais cela nécessite du temps), ou en se jouant en mode « bataille » : lorsque deux équipes se retrouvent sur le même continent, l'équipe qui répond le plus rapidement gagne ou vole le « totem » de la couleur correspondante si l'autre équipe le possède déjà.

Nous rencontrons le père de Myriam et Hassan mais celui-ci s'échappe dès que possible et nous avons à peine le temps de lui dire d'encourager ses enfants à venir ici, de leur parler à la maison de la Tunisie, de leur montrer des livres en arabe par exemple... Mais nous sentons bien que notre discours se heurte à un « Oui oui » indifférent. La salle d'attente est bondée : mères, enfants, frères et sœurs, un joyeux mélange ! Oumar semble aussi détendu que pendant le bilan de la semaine passée. A notre grande surprise, Ivan est aussi là. Les deux mères tchétchènes parlent entre elles en essayant de tenir tant bien que mal leurs

enfants. Deux nouvelles venues sont ici : Ewa, d'origine polonaise, adressée au CMP pour commencer en même temps une prise en charge orthophonique individuelle, accompagnée par sa mère qui se tient sagement sur sa chaise, et Amina, originaire de Mayotte. Elle est venue seule et attend tristement sur sa chaise. Les autres vont et viennent en attendant l'heure. Une chose m'inquiète : Maria, que nous avons aperçu dans la salle d'attente deux heures avant n'est plus là. Elle faisait déjà la tête quand nous lui avons dit bonjour en tentant de comprendre ce qui n'allait pas et quand nous avons essuyé un refus à la demande de dessiner avec elle. Nous avons peur qu'elle nous boude depuis le bilan, n'ayant pas apprécié d'être en échec par quelqu'un qu'elle croyait loin de toute perspective de test ou d'une quelconque activité « scolaire ». Peut-être a-t-elle aussi pris peur devant ce monde inhabituel !

La séance commence par un tour de table des prénoms et âges de chacun, histoire de présenter les nouveaux enfants et la nouvelle intervenante, éducatrice spécialisée qui sera présente toute l'année et dirigera l'atelier avec une assistante sociale du centre après notre départ. En effet, le CMP a décidé de laisser ce projet en place, pensant qu'il serait dommage de supprimer cet atelier après toute cette mise en place et ces premiers pas. Selon nous, il serait intéressant de poursuivre ce travail, surtout que les traumatismes, les difficultés psychologiques et langagières, les blocages sont tels qu'ils demandent, pour ces enfants, beaucoup de temps et de patience, non seulement parce que le contexte socio-culturel n'est pas toujours des plus favorables, mais aussi parce qu'ils ont besoin de temps pour faire confiance aux intervenants, pour s'habituer à ce genre de travail en petit groupe, pour se sentir à l'aise avec tout le monde, pour parler d'eux, de leur langue et de leurs origines. Il nous semble que le travail langagier a plus d'impact quand ces conditions de base sont remplies.

Les discussions à propos des vacances sont plutôt timides : seuls Myriam et Hassan sont allés en Tunisie où ils ont assisté au mariage de leur sœur et aux fiançailles d'un de leurs frères (« Ils ont égorgé un mouton pour donner à manger » nous dit Myriam), ainsi qu'Ewa en Pologne, de laquelle nous entendrons seulement que « c'est pas comme ici ». Elle ne sait que répondre quand nous lui demandons pourquoi. Oumar et Ivan sont restés à Nice et Amina ne nous répond rien. Le premier contact avec elle est plutôt froid, elle ne nous parle que très succinctement et nous montre un visage fermé.

Nous leur proposons de réaliser le dessin du bonhomme. Les trois filles sont à côté et se mettent aussitôt à dessiner en se concentrant sur leur tâche. De l'autre côté, les garçons sont plus dissipés : c'est à celui qui fera le plus le malin, à commencer par Ivan qui touche à tout et discute en tchétchène avec Oumar qui se laisse entraîner. Il le recopie d'ailleurs en faisant un énorme cœur sur son bonhomme (très similaire à celui d'Ivan par ailleurs). Hassan est ravi de ces débordements, il a mis beaucoup de temps à se mettre la tâche, ne sachant comment commencer, n'utilisant que le crayon gris alors que les autres s'en donnent à cœur joie avec les feutres ; il veut gommer les jambes lorsque je vais pour prendre son dessin. Myriam le regarde d'un air dépité pendant qu'Amina et Ewa font mine de ne pas se laisser perturber.

Nous refaisons un tour de table, la carte du monde posée au milieu pour trouver la France et les pays de chacun : seules Ewa et Myriam trouvent leur pays d'origine alors qu'Ivan et Oumar sont focalisés sur

l'immensité de la Russie sans savoir exactement où se trouve la Tchétchénie. Nous leur demandons ensuite quelles langues ils parlent et tous me répondent dans l'ordre « langue maternelle-français », sauf Ewa qui nous dit « français et polonais ». C'est elle qui trouve le terme « bilingue » lorsque nous demandons comment s'appelle le fait de parler deux langues. Nous leur décomposons le mot pour mettre en évidence le sens : « parler deux langues, c'est être bi-lingue, en parler trois c'est être tri-lingue ». Ivan dit être trilingue : « Je parle russe, tchéchène et français ». « Et quatre alors ? » pousse Hassan, « On pourrait dire quadri-lingue, mais comme ça fait beaucoup, on va plutôt dire plurilingue, ou polyglotte ». Les enfants ont découvert leurs points communs : ils parlent plusieurs langues et ont déjà tous vécus ailleurs qu'en France.

Nous sortons le plateau de jeu et nous leur demandons de chercher le nom des continents pour que l'on puisse le compléter en s'aidant de l'atlas. Amina connaît déjà le continent « Afrique », Myriam dit « européen » pour « Europe », Ivan a du mal à comprendre que la Russie n'est pas un continent, mais seulement une partie de l'Asie. Il veut absolument écrire sur le plateau alors que les autres veulent seulement épeler le mot. Nous leur demandons d'écrire ensuite le nom de leur pays : Amina le fait volontiers, puis Ewa et Myriam changent d'avis lorsqu'elles voient que les autres se sont lancés, Hassan ne veut absolument pas écrire, et nous écrivons pour Ivan et Oumar qui ne connaissent pas l'orthographe de « Tchétchénie ». **Oumar a d'ailleurs ramené un dessin qu'il dit avoir fait**, et il n'en démord pas lorsqu'Ivan lui répond « C'est pas vrai » en observant les traits du dessin (qui ne sont pas ceux d'un enfant). **Le dessin représente le loup tchéchène avec le drapeau en arrière-plan et des caractères cyrilliques** sur le côté, que nous n'avons pas le temps de déchiffrer. « Y'a écrit tchéchène », nous dit Oumar avec un air fier. Nous les encourageons à ne pas hésiter à ramener des objets à nous montrer s'ils en ont envie, car il est très intéressant de partir de ce que les enfants apportent pour en discuter. « On peut jouer ? » demande Ivan. Malheureusement, nous n'avons pas assez de temps pour commencer une partie, mais nous leur montrons les dés et les cartes en expliquant rapidement le jeu. Myriam qui avait perdu sa langue, dépassée par ce nouveau monde et déçue de tout ce chahut des garçons qui attire l'attention, se sent un peu mieux et nous dit qu'elle ramènera un costume tunisien. Les deux camarades tchéchènes s'amusent avec les dés et n'écoutent déjà plus. Amina est toujours aussi maussade malgré ses réponses parfois inespérées au milieu de la séance. Ewa n'a pas parlé, sauf pour répondre gentiment et rapidement aux questions. Hassan, à la fin de la séance, nous lance un grand sourire : « J'suis content ! » dit-il.

Nous aussi, mais c'était une séance mouvementée, éprouvante. Il va falloir que le groupe se ressoude pour pouvoir avancer.

Mercredi 21 Septembre 2011 : Séance n°9.

Sont présents : Amina, Ewa, Hassan, Ivan, Maria, Myriam.

Le chahut de la séance dernière nous a fait réfléchir quant au cadre et aux règles de l'atelier. Jusqu'à présent, nous n'avions rien explicité, les choses s'étant faites de manière naturelle, mais l'arrivée d'Ivan perturbe quelque peu le calme que nous avions obtenu. Avant de commencer la séance, nous revenons sur

un point avec les enfants : savent-ils pourquoi ils viennent à l'atelier ? Tous répondent quelque chose qu'ils ont entendu à l'école ou par l'intermédiaire de leurs parents : Maria, qui a inventé une excuse invraisemblable pour son absence de la semaine passée, répond « Pour apprendre à parler », Hassan « Pour apprendre à lire et à écrire », Ivan « Parce que j'ai des difficultés à l'école », Amina « Pour apprendre ». Ewa répond « Je sais pas » alors que nous venons d'en parler lors d'un entretien avec sa mère. Myriam ne répond pas, elle semble stressée de devoir parler ou de se tromper. Nous poursuivons : « Oui, vous avez sans doute tous des difficultés pour parler, lire, écrire, mais en plus de ça, qu'avez-vous tous en commun ? ». Silence complet. Personne n'ose parler ou se lancer. Pourtant, la carte du monde multicolore occupe toute la surface de la table. Nous revenons alors sur le pourquoi de la création de l'atelier : nous les avons réunis parce qu'ils habitent tous en France aujourd'hui mais qu'ils ont déjà tous vécus ailleurs, et donc ils ont dû apprendre une autre langue que celle(s) qu'ils connaissaient déjà. L'atelier a été créé pour qu'ils puissent discuter de leurs expériences, découvrir ensemble les terres d'origine, partager ce qu'ils ont pu ressentir en changeant de pays, en devant apprendre une langue inconnue. Nous revenons encore sur les langues de chacun, et Maria insiste d'ailleurs sur le fait qu'elle aussi, comme Ivan, parle trois langues (portugais, créole capverdien et français) et même si nous ne pouvons le vérifier, il faut noter que **le fait de posséder plusieurs langues commence à être perçu comme quelque chose dont ils peuvent être fiers, ce qui est plutôt bon signe !**

Nous commençons à constituer les équipes de deux pour le jeu, par rapport aux places que les enfants ont prises autour de la table. Ivan râle, il veut être avec Hassan et pas avec Maria. Les équipes sont donc les suivantes :

- Ivan et Maria : pendant toute la séance, Ivan ne peut s'empêcher de répondre toujours à la place des autres même quand ça n'est pas son tour. Au bout d'un moment, Maria le réprimande : « C'est bon, arrête maintenant ! Tais-toi ! », prise de position qui nous étonne tous mais que nous apprécions ! Ivan réussit bien les questions de fluences ou de Quiz mais il a plus de mal pour tout ce qui concerne les activités de représentation (pâte à modeler, dessin), alors même que le dessin libre est habituellement ce qu'il aime faire. Maria a beaucoup de difficultés lorsqu'elle doit faire deviner le mot « taxi », elle n'arrive pas à préciser son propos, à construire des phrases : « pour transporter des gens », et elle ne parvient pas à se faire comprendre. Il faut beaucoup l'aider.
- Hassan et Ewa : comme dans la première équipe, le garçon veut se montrer plus malin, et Ewa lui lance parfois des regards gentiment moqueurs. Hassan ne peut lire aucune carte (nous lui lisons la consigne à l'oreille) mais nous voyons bien qu'il essaie, pris dans le jeu. Il a aussi du mal dans les activités représentatives (il dessine un papillon minuscule au centre de la feuille et sans aucun détail) mais participe bien dans les questions « La chasse aux mots ». Les deux enfants sont souriants. Ewa est réservée, presque effacée, il faut la solliciter pour parler sinon elle laisserait Hassan tout faire, même si ses idées et ses réponses sont bonnes.
- Amina et Myriam : toutes les deux sont très respectueuses des tours de jeu, elles ne cherchent pas à jouer plus que l'autre dans l'équipe ou à s'imposer. Nous nous rendons compte à quel point Myriam a investi cet atelier, elle se souvient de beaucoup d'éléments abordés avant les vacances

que nous avons réintroduits dans le jeu sous forme de questions. Elle a toujours une voix très basse et soufflée, il faut parfois tendre l'oreille pour la comprendre. Amina a toujours un visage maussade qui s'éclaire à de rares occasions. Elle répond parfois à des moments où on la croirait ailleurs et nous surprend. Nous avons du mal à repérer à quels moments est piquée sa curiosité.

Dans l'ensemble, le jeu semble leur plaire. Ivan demande si on pourra encore y jouer la prochaine fois. Les questions sont parfois difficiles et enfants comme intervenants apprennent des choses ! Elles sont l'occasion de discussions et digressions, de recherches dans l'Atlas, ou encore d'observations des relations entre les enfants dans l'équipe, dans leur façon d'aborder le jeu et la compétition.

Mercredi 28 Septembre 2011 : Séance n°10.

Sont présents: Amina, Ivan, Maria, Oumar.

Myriam et Hassan sont absents, ce qui confirme notre idée que l'un ne pouvait pas venir sans l'autre. Nous leur proposons de décorer ensemble le jeu. Ivan est un peu contrarié de ne pas pouvoir jouer immédiatement, mais il attrape bien vite un des magazines de voyages comme tous les autres. Tous ont une attitude différente lors de cette activité de recherche d'informations, de classification, de déduction, qui consiste à découper des images pour les coller sur le bon continent :

- Amina se concentre sur de minuscules images de l'île Maurice qui lui rappellent sans doute le style de paysages qu'elle pouvait voir à Mayotte. Elle prend un air rêveur en feuilletant les pages du magazine. Elle nous répond volontiers quand nous la questionnons sur Mayotte : « A Mayotte, tu peux planter tout c'que tu veux. Y'a des mangues, des bananes, des maïs » ; elle dit avoir aimé travailler dans les champs avec ses parents.
- Maria semble avoir un faible pour l'Asie, elle ne découpe que des images de Bouddha, de statues, de moines, de temples, et est pressée de les coller sur le plateau de jeu. Elle a l'air de bien s'entendre avec Amina et s'intéresse à ce qu'elle découpe.
- Ivan n'a pas vraiment compris que le but était de choisir des images que l'on pouvait coller ensuite sur le jeu. Lui s'amuse à découper les plus grandes images et à les entasser à côté de lui ; il cherche à en avoir plus que tout le monde. Il semble un peu plus calme que lors des deux dernières séances malgré son impatience à jouer et ses soupirs non dissimulés lorsque nous lui demandons d'attendre et de prendre part à l'activité en suivant les consignes.
- Oumar est toujours très collé à Ivan et suit ses faits et gestes. Il feuillette les pages d'un magazine sur le Moyen-Orient. Il ne cherche pas non plus à trouver des images par continent mais se focalise sur des éléments qui lui plaisent : une pyramide, un hélicoptère, des failles sur le sol...

Dans l'ensemble, les enfants ont peu d'images mentales de ce que l'on pourrait voir dans le monde, ils ont passé plus de temps à choisir des images qui leur plaisent plutôt qu'à essayer de décorer le jeu de façon homogène.

Mercredi 4 Octobre 2011 : Séance n°11.

Sont présents : Ewa, Maria, Myriam.

Séance spéciale filles aujourd'hui donc : nous constituons les équipes pour le jeu « autour du monde », chaque intervenant avec un enfant. L'ambiance est calme et détendue, le jeu se déroule dans la joie et la bonne humeur. Ewa est intriguée par les poupées russes dont l'image est collée sur le jeu : par chance, nous en avons un jeu au centre et nous leur montrons le vrai objet. Myriam et Maria (qui a du mal à les emboîter) jouent avec, alors que la concernée reste à l'écart.

Nous commençons à jouer : Ewa peut lire les cartes seule sans problème, Myriam a des difficultés mais essaie avec beaucoup de volonté. Elle manque de confiance en elle ; à chaque syllabe lue, elle nous lance un regard de doute et attend notre approbation. Maria ne peut même pas déchiffrer une syllabe, même si elle essaie (ou fait mine d'essayer?). Il est parfois difficile de savoir où est le vrai et le faux : par exemple, elle dit ne pas savoir ce qu'est une olive lorsqu'elle doit faire deviner le mot à sa partenaire, mais peut-être qu'elle n'a tout simplement pas les moyens de l'expliquer ou qu'elle a peur de se tromper. Notre équipe (avec Myriam) tombons sur le thème du Cap-Vert avec trois mots à donner sur ce thème. Maria nous étonne encore une fois, elle prend la parole pour nous aider : « carnaval, plage... ». « Un nom de danse peut-être ? » poursuivons-nous. Elle fait la timide et au bout d'une minute nous dit « Le tchiriri ! ». Effectivement, après vérification, nous trouvons ce qu'est ce fameux « Tchiriri », c'est un morceau de musique d'un réunionnais sur lequel on danse le kuduro, une des danses actuelles du Cap-Vert.

Nous voyons bien que la séance se passe beaucoup mieux sans les garçons qui sont d'un tempérament plus agité alors que les filles s'appliquent et respectent plus les règles du jeu.

Mercredi 12 Octobre 2011 : Séance n°12.

Sont présents : Amina, Ivan, Hassan, Maria, Myriam, Oumar.

Nous donnons le choix aux enfants entre deux activités : le jeu « autour du monde », ou les formules de politesse dans chacune de leur langue. « C'est trop dur » dit Amina, et quasiment tous optent pour le jeu. Les équipes se forment et se donnent un nom : Ivan et Hassan sont « Les cowboy », Maria et Myriam sont « Les lapines », et Amina et Oumar sont « Les loups ».

Lors de cette séance, nous sentons une bonne cohésion au sein de chaque équipe, mais il n'y a pas vraiment d'intérêt pour ce que les autres font pendant que leur équipe ne joue pas. Ivan et Hassan, équipe de choc, font les pitres, tantôt complices (« Allez mon frère ! » décalre Hassan à Ivan pendant le jeu), tantôt rivaux. Ils font les intéressants, sont bruyants et occupent toute l'attention. Amina lit les cartes pour Oumar : lorsque Myriam mime le boomerang, il déclare « Ah oui, c'est le prend chien ! », lorsqu'Amina dessine un serpent, il dit « [ler] en tchéchéne mais pas en français ». Puis, pour expliquer, il fait le geste du mouvement du serpent et dit : « Le prend, le mange et va mourir ». Nous le félicitons de prendre la parole malgré ses difficultés à parler.

« Ca m'saoule » déclare Ivan au bout d'un moment en regardant le jeu d'un air provocateur. « Et bien arrête de jouer alors », lui répond-on. « Non ! » s'écrie-t-il. Il fait exprès de dire des âneries lorsqu'il

doit répondre aux questions. L'intervenante éducatrice lui propose de sortir s'il ne se calme pas, tout en insistant sur le fait que ça serait dommage, ce à quoi il répond « Oui ça serait dommage ».

Encore une fois, la présence d'Ivan rend la séance mouvementée, puisqu'il entraîne avec lui les garçons dans la moquerie, le non-respect des règles. Les filles sont presque devenues inexistantes dans tout ce brouhaha ; elles rient parfois aussi, mais nous sentons qu'elles préféreraient que tout se passe comme la semaine passée.

Mercredi 19 Octobre 2011 : Séance n°13.

Sont présents : Amina, Ewa, Hassan, Maria, Myriam, Oumar.

Quand les enfants entrent dans la salle, voient la peinture et le reste du matériel déposé sur la table, ils savent déjà en quoi va consister la séance. Nous allons parler de quelque chose qui est commun à toutes les langues : les formules de politesse, de présentation. Amina et Myriam disent « Oh nooooo ! » en souriant, comme pour nous signifier que cet exercice leur paraît difficile, mais que s'il y a de la peinture à la clé, elles veulent bien essayer. Nous nous limitons d'abord à demander comment on dit « Bonjour » dans leurs langues.

«Moi je dis pas », dit Maria en se cachant la bouche derrière ses mains, puis elle cède et dit « Obrigádu » lorsque le tour de table est terminé. Pas de chance, celui-ci signifie « Merci » en portugais et créole capverdien. Lorsqu'elle comprend enfin que nous nous concentrons aujourd'hui sur les salutations, elle commence à peindre « Bon dia » et nous voyons qu'elle a tellement de difficultés à gérer l'espace de la feuille que cela en devient illisible. Ewa n'a aucun problème pour retrouver le « Dzień dobry » polonais, et elle n'a aucune peine à l'écrire. Ses lettres sont régulières et bien formées, elle n'a pas de difficultés à tenir fermement le pinceau et remplir la feuille dans tout son espace. En revanche, elle n'utilise qu'une seule couleur (le rouge) alors que tous les autres s'en donnent à cœur joie pour tout essayer, elle ne consent à utiliser du vert qu'une fois que nous répétons bien qu'ils peuvent utiliser toutes les couleurs et que son voisin (Oumar) verse du vert sur leur palette.

Myriam a demandé à son père comment écrire bonjour en arabe, et contrairement à ce que l'on pense, « Salam » se rapproche plus de « Salut » que de « Bonjour ». Hassan ne semble pas vraiment être un spécialiste en tunisien, il ne veut pas admettre que « Salam » n'est pas le mot exact pour traduire « Bonjour », ce qui est compréhensible puisque « Salam » est la formule la plus utilisée. Littéralement, /es salam li kum/ signifie « Que le salut soit sur vous ». Après avoir peint le mot français et « Salam », il veut écrire « Marseille », en rapport avec son équipe de foot préférée. Sa sœur reprend aussitôt l'idée.

Amina se perd et a du mal à distinguer les différentes langues avec lesquelles elle est en contact (le malgache, l'arabe par l'intermédiaire de lectures du Coran que lui fait son père, le français). Elle répond d'abord « Salàma », qui est aussi utilisé à Mayotte en malgache pour dire bonjour. Lorsque je lui demande quelle est sa langue maternelle, elle ne sait pas si elle parle le shimaoré ou le shibushi. Elle me dit « Les deux, c'est malgache ». Dans sa langue, on dit aussi « Marahaba » pour dire merci. Son graphisme est précis,

elle se donne beaucoup de mal pour décorer et sa peinture est très colorée. Elle semble un peu irritée par Hassan qui s'agite et elle va même jusqu'à lui dire « T'es con » avec un calme déconcertant.

Oumar ne sait dire bonjour ni en russe ni en tchéchène. Nous allons alors demander à sa mère dans la salle d'attente si elle peut nous aider. Une certaine confusion semble régner aussi dans la limite entre la langue tchéchène d'origine et le russe, l'une ayant fortement imprégné l'autre, et la mère ne sachant plus tellement à quel alphabet se vouer.

Nous collons toutes les productions sur un grand poster et nous demandons aux enfants d'essayer de trouver un titre. Myriam veut appeler le poster « L'équipe d'Hélène » : nous lui répondons que c'est très mignon mais qu'il faut trouver quelque chose se rapprochant un peu plus du sujet. Hassan, bien entendu, propose « Allez Marseille » ! Finalement, c'est Ewa qui trouve, de manière indirecte (en l'écrivant discrètement sur le tableau pendant que tout le monde réfléchit) le titre qu'il nous faut : « Les Bonjours » (voir annexe 23) . Les garçons ont hâte de terminer, alors que Myriam et Amina sont fières d'aller accrocher le poster dans la salle d'attente. En voyant leur œuvre sur le mur, les enfants sont plutôt fiers de leur travail. Oumar montre du doigt le poster à sa mère, qui fait une mine un peu étrange, comme si afficher cela dans la salle d'attente était un geste impudique.

Mercredi 9 Novembre 2011 : Séance n°14.

Sont présents : Ewa, Ivan, Hassan, Maria, Myriam, Oumar.

Pour préparer une série de séances, nous sommes allés emprunter à la bibliothèque des albums ayant trait au quotidien d'enfants dans le monde, sous forme de témoignages à la première personne. Nous avons pensé que ces portraits pourraient permettre aux enfants, de manière indirecte, de parler d'eux, de leur famille, de leur pays d'origine par le média « livre », par identification au vécu des personnages des albums. La première étape de ce travail commence par la lecture de témoignages choisis par nos soins puis l'observation libre des livres par les enfants. Puis, nous nous intéresserons au thème de la famille en leur proposant le dessin de la leur, et ensuite la réalisation d'un arbre généalogique. A terme, ils seront amenés à délivrer un récit (dicté à l'adulte) à propos de leurs souvenirs de leur premier pays, qui sera plus tard illustré. L'ensemble des témoignages et des dessins seront regroupés dans un petit livre qui sera photocopié pour chacun.

Nous commençons donc par leur lire le témoignage d'un enfant travaillant la couture avec sa famille dans la rue en Afrique, puis celui d'une petite fille russe racontant qu'elle aide parfois ses arrière-grands-parents dans la vente de pastèques. Pendant la lecture, les enfants (et particulièrement les garçons) ont du mal à se concentrer. Nous leurs proposons ensuite de feuilleter les albums et de ne pas hésiter à demander aux adultes de leur lire les témoignages d'enfants de leur pays d'origine ou autres. Nous les prévenons de ce qu'ils seront amenés à faire par la suite, histoire que l'idée fasse tranquillement son chemin et qu'ils ne soient pas surpris.

Ewa cherche et lit d'emblée les histoires concernant les enfants polonais. Elle reste encore une fois dans son coin, très effacée, regardant ce qui se passe autour d'elle sans jamais s'exprimer. Myriam veut que

nous lui lisions les histoires de jeunes filles des pays du Maghreb. Nous tombons sur une histoire de mariage : elle nous décrit alors avec plaisir les différentes étapes du mariage en Tunisie (les cadeaux, le henné, les changements de tenues, etc...) et confirme les dires des personnages, « C'est vrai, les mariages durent plusieurs jours ! » dit-elle. Nous notons qu'elle parle beaucoup et que sa voix est bien moins étouffée que d'accoutumée, ce qui témoigne d'une inhibition moindre au sein de l'atelier.

Maria et Hassan sont complices depuis qu'ils sont dans la même classe à l'école. Ils regardent ensemble les photos des différentes familles² en se moquant des « looks » des gens, sans chercher à lire les textes. « Eux, c'est des pauvres », « Ca, c'est en Afrique ». Nous leur faisons remarquer que les différences peuvent faire rire et que chaque famille est différente. Ils ne veulent ni écrire, ni dessiner, et passent plus de temps à dire des bêtises entre eux qu'à nous écouter... l'activité serait-elle trop scolaire ?

Oumar et Ivan jettent un œil rapide sur les couvertures des albums mais ne semblent pas intéressés par l'objet-livre. Ils préfèrent dessiner. Nous leur faisons alors une suggestion : d'accord si les livres ne les intéressent pas, mais ils peuvent dessiner leur famille ou un souvenir de leur pays, consigne qu'ils semblent ne pas écouter au milieu de l'agitation générale. **Ivan finit en fait par dessiner une famille unie, les cinq membres de la famille se tenant la main devant un drapeau tchéchène.** Son dessin est très beau, coloré, il écrit son nom complet ainsi que « Ma famille » au-dessus. En entendant Oumar se livrant à nous à propos de la Tchétchénie, il ose parler un peu à l'éducatrice : « Je suis reparti que une fois en Tchétchénie », « J'aime pas les russes parce qu'ils sont méchants », « Je parle moyen le russe et le tchéchène ». Oumar est dans son coin et dessine en silence un enfant qui tient des couteaux dans ses mains, alors que tout le monde s'apprête à manger un gâteau pour le goûter. La stagiaire psychologue réplique alors : « Mais l'enfant peut faire mal avec les couteaux ? », ce à quoi il répond négativement, l'enfant serait inoffensif. Il dessine ensuite des scènes violentes et sanglantes sur lesquelles nous demandons des explications : le premier dessin représente la guerre entre les français et les pirates, chaque camp posté de chaque côté d'une falaise autour de son drapeau planté au sol. Les français auraient commencé en tuant le chef pirate et les pirates auraient répliqué en tuant à leur tour le chef ennemi. Au verso de la feuille, il dessine une scène très similaire, avec des drapeaux aussi, représentant cette fois la guerre entre les tchéchènes et les russes. Il dessine de plus un personnage russe touché à la tête et se vidant de son sang. Parallèlement, il se livre comme jamais nous ne l'avons entendu précédemment : « Ze aime Tchétchénie », « Tchétchènes et Russes font guerre toujours. Tchétchènes gagnent toujours. Russes vient et Tchétchènes font guerre. Petit bébé mort, grand-père mort ». Apparemment, c'est ce que son père lui aurait raconté, il n'aurait pas vu ces scènes de ses propres yeux. Il continue : « Tchétchènes vient avec couteaux et Russes vient avec pistolets. Russes nul », « J'ai vu russe avec pistolet. J'ai ouvert porte, j'ai refermé ». Il nous raconte que l'homme était un cambrioleur, qu'il a eu peur et a appelé sa mère. Cette dernière aurait appelé la police ; il s'agirait d'un cambrioleur qui aurait volé une autre maison. Ces dernières informations sont difficiles à comprendre dans le discours de l'enfant : nous devons réexpliciter ce qu'Oumar dit pour qu'il approuve ou pas. En recevant ce discours, les intervenants vont en parler au médecin référent pour ne pas laisser l'enfant seul avec ses angoisses.

² *Familles du monde entier*, Textes de S.FURLAUD et P.VERBOUD, Editions Seuil Jeunesse, 2002

La séance a donc été particulièrement intéressante pour ces deux enfants, qui sans en avoir l'air, se sont pleinement identifiés à ces témoignages et ont pu livrer une part d'eux-mêmes. Même s'ils semblent ne pas écouter, leurs oreilles sont en fait grandes ouvertes ! Myriam s'est aussi sentie à l'aise et a pu s'exprimer sur quelque chose qu'elle connaît bien. Malheureusement, Ewa, Hassan et Maria sont restés plus à l'écart, l'une par timidité et les deux autres par manque d'intérêt et donc inattention.

Mercredi 16 Novembre 2011 : Séance n°15.

Sont présents : Ewa, Hassan, Maria, Myriam, Oumar.

Nous reprenons aujourd'hui les albums sur les enfants du monde et leur famille avec cette fois, la consigne de dessiner sa propre famille. Ivan ayant déjà réalisé cette activité et étant absent, il n'aura pas à attendre les autres. Quand nous ressortons les albums, Hassan nous assène de son traditionnel « Oh non ! » provocateur, qui en devient presque une blague entre nous, alors que Myriam nous demande de leur lire d'autres portraits. Nous leur lisons le portrait d'un enfant et sa famille en Côte d'Ivoire, qui traite aussi de la recherche de diamants : « Et vous, qu'est-ce que vous feriez si vous trouviez un diamant ? ». Les réponses vont bon train : et que je m'achèterais une villa, une Porshe Cayenne, un stade de foot, tous les joueurs de l'équipe de France, un hippodrome... sauf Ewa qui dit, comme toujours, « Je ne sais pas ».

Pour le dessin de leur famille, nous leur proposons d'écrire les prénoms et de faire un décor s'ils le souhaitent. Face à une proposition, les enfants ont chacun un certain type de réactions que nous commençons à bien connaître : Ewa s'exécute en silence, Myriam/Hassan/ Maria ont tendance à dire « Oh non » et à se dévaloriser (ils ont besoin d'être stimulés), Oumar fait tout sans rechigner mais, facilement influençable, il va avoir tendance à se déconcentrer si les autres s'agitent. Oumar dessine ses parents, son petit frère et lui, main dans la main, devant les arbres et le drapeau de la Tchétchénie. Il écrit aussi tous les prénoms. Son dessin ressemble beaucoup à celui qu'Ivan a fait la semaine passée. Myriam dessine ses parents et leurs six enfants. Tous sont alignés sauf son petit frère Hassan, plus haut, pour qui elle attache une importance plus particulière. Ses personnages sont très simplistes (en bâtons). Elle écrit seule tous les prénoms, ce qui ne lui arrive que très rarement, ainsi que « Vive la Tunisie » à côté d'un drapeau tunisien. Maria a beaucoup de mal à représenter des personnages, elle s'inspire de Myriam pour pouvoir dessiner, et même avec cela, elle rature plusieurs fois et recommence. Elle est plutôt réticente pour cette activité. Elle a une sœur et deux frères mais en omet un sur le dessin (celui resté au Cap-Vert). Puis, elle met du temps à trouver les prénoms de ses parents, se bloquant sur le nom de famille puis sur « Papa/Maman ». Elle écrit le prénom de son grand frère puis le rature : « Je l'aime pas, il me tape ». « Et que dit ton père ? » demandons-nous. « Mon père il me parle doucement, il entend pas ». Elle essaie de dessiner une maison mais a beaucoup de mal à tracer des carrés simples pour les fenêtres (elle fait des triangles). Ewa fait aussi des bonhommes en bâtons avec des mains comme des râtaux, qu'elle habille de belles couleurs. Elle dessine avec de bonnes proportions les membres de sa famille à côté d'une grande maison dont la fumée s'échappe de la cheminée. En revanche, elle refuse d'écrire les prénoms, nous les confiant seulement à l'oral et se contentant d'écrire « Papa, Maman, sœur, moi ». Hassan est lui aussi réticent ; « Je sais pas dessiner ». Il

consent à commencer après plusieurs sollicitations. Il oublie un des enfants et a beaucoup de mal à rendre la différence homme/femme, visible seulement par l'ajout de longs cheveux. Il gribouille sur le dessin de sa sœur pour la provoquer un peu. Puis, au dos de sa feuille, il gribouille comme un bébé en appuyant fort sur les crayons.

Nous leur demandons ensuite, comme les témoignages dans les albums, de nous raconter un souvenir de leur pays d'origine. Myriam commence par nous raconter les baptêmes en Tunisie. Elle est très à l'aise et fière de détailler le nom des villes. Puis, elle nous raconte une rumeur sur les filles au Maroc, qui « à ce qui paraît, étendent leurs culottes quand elles ont leurs premières règles ». Myriam entre dans l'adolescence avec les questionnements qui l'accompagnent. Ewa ne veut rien raconter. Quand nous lui demandons ce qui est différent en Pologne, elle répond, à chaque proposition « C'est pareil », et ne nous dit seulement que « c'est plus des montagnes ».

Maria nous raconte pour la première fois un souvenir du Cap-Vert : « On était dans les herbes, on donnait la vache. On jetait les pierres, pour vendre. On vendait du sable » (elle aidait sa mère à trier les pierres du sable pour le récupérer et en faire des sacs, destinés à être vendus). Quand nous lui demandons à quel moment de la journée elle travaillait, elle répond : « Je vais à l'école, après je sors et j'y vais » (elle avait école le matin et travaillait l'après-midi). Nous la questionnons et elle poursuit : « On parlait pas la même langue » ou encore, « C'était des petites maisons ; je vivais avec ma tata, je voulais rester avec mes cousines » (en fait, elle a été gardée par sa tante pendant trois ans alors que la mère avait déjà émigré vers la France). Cette séance est vraiment à marquer d'une croix pour Maria.

Mercredi 23 Novembre 2011 : Séance n°16.

Sont présents : Amina, Hassan, Maria, Myriam.

Pour continuer sur le thème de la famille, nous avons décidé de travailler sur l'arbre généalogique pour plusieurs raisons : pour remettre au clair les liens de filiation qui semblent parfois flous pour les enfants, pour se les représenter, mais aussi pour évoquer le phénomène migratoire en marquant les personnes qui sont restées au pays d'origine et celles qui ont émigré. L'arbre recrée le lien entre les différents membres de la famille, même si ceux-ci habitent désormais à des endroits différents de la planète.

Pour commencer, nous leur lisons encore un témoignage d'un petit enfant et de sa famille au Vietnam, ce qui est l'occasion de parler de la fête du Têt qui dure quinze jours pour fêter la nouvelle année. D'ailleurs, aucun ne semble avoir vraiment acquis le fait que douze mois font un an. Le mot « aïeux » apparaît aussi dans le texte, avec l'importance de l'autel pour les ancêtres, surtout présent dans les cultures asiatiques. Du côté occidental, le souvenir des ancêtres reste plutôt par l'intermédiaire des récits, des photos et des arbres généalogiques. Nous leur expliquons le principe de l'arbre généalogique. Myriam rouspète parce qu'elle en a déjà fait un à l'école, mais consent ensuite à faire l'activité, avec la consigne supplémentaire de colorier de deux couleurs différentes les personnes restées au pays natal et ceux qui sont désormais en France.

Dans l'ensemble, sauf pour Ewa, les enfants ont des difficultés à représenter une même génération sur la même ligne et à concevoir que l'arbre va en s'enrichissant puisque chaque parent a lui aussi deux parents. Hassan s'emmêle dans la construction des traits et des cases de l'arbre et il ne veut absolument pas écrire les prénoms. Il veut dessiner un frère de plus ; lorsque je lui dis qu'il y en a un en trop, sa sœur intervient : « Non, c'est celui qui est mort ! » (la mère aurait eu un enfant mort-né). Myriam a bien compris le schéma de l'arbre ; elle a en revanche oublié beaucoup de prénoms dans sa famille et utilise en guise de remplacement les signes d'abréviation pour homme/femme en copiant sur l'éducatrice. Elle ne semble pas avoir compris le code couleur puisqu'elle se colorie d'une couleur et tous ses frères et sœurs d'une autre (alors qu'ils sont aussi pour la plupart en France).

Amina ne sait pas écrire le prénom de son père et de son frère (qui ont d'ailleurs le même). Pour ses parents, elle n'écrit que les noms de famille, elle semble se souvenir beaucoup mieux des prénoms du côté maternel que paternel. Elle n'inscrit que les prénoms de deux demi-frères et sœurs sur les trois. Néanmoins, elle a bien compris le code couleur : toute sa famille est restée à Mayotte sauf sa sœur et un des frères, ainsi que le père. Sur le côté, elle écrit « FRANCE » et « MAYOTTE » pour faire une légende des couleurs, elle écrit son prénom en séparant chaque syllabe par des cases. A côté de « MAYOTTE », elle trace un cœur dans lequel elle écrit le prénom du petit frère resté là-bas.

Ewa écrit les prénoms de sa sœur, ses parents. A côté de sa mère, elle regroupe dans la même case ses tantes et oncles (elle écrit « 3 tanten, 1 tent » pour « 3 tontons, 1 tante ») sans plus de précisions. Elle inscrit les prénoms des grands-parents maternels mais pas ceux des grands-parents paternels (sans doute moins proches d'elle). Elle fait une sorte de crois à côté de ceux qui sont morts. Cette façon de regrouper et d'élider est aussi un côté de sa personnalité générale inhibée, timide, qui ne veut pas se livrer.

Maria dessine seulement des visages, qu'elle différencie seulement par la longueur des cheveux, elle ne dessine les corps que pour elle et sa sœur. Elle ne parvient pas à dessiner les traits et les cases, ce que nous devons faire pour elle. Elle ne connaît aucun des prénoms de ses tantes et oncles ni ceux de ses grands-parents (sauf un). Elle aussi a laissé un frère au Cap-Vert ; en revanche, elle a en France ses parents, oncles et tantes.

Mercredi 30 Novembre 2011 : Séance n°17.

Sont présents : Amina, Ewa, Hassan, Ivan, Maria, Myriam, Oumar.

Nous nous éloignons un peu des témoignages personnels pour nous attarder un peu, à l'approche des fêtes, sur le thème de la musique et de la danse. Nous avons donc recherché des musiques des pays d'origine des enfants de l'atelier (plutôt contemporaines dans l'ensemble) ainsi que des musiques métissées, nées de la rencontre de plusieurs cultures. Nous proposons un jeu un peu arrangé du « Blind test » : nous mettons une musique et ils doivent être attentifs à la langue ou les langues entendues, aux sonorités, au type d'instruments utilisés, pour pouvoir cocher dans un tableau à colonnes l'endroit d'où ils pensent que la musique provient.

L'atelier est au complet aujourd'hui, peut-être parce que nous les avons prévenus du contenu de la séance ! Maria est même allée chercher Ewa dans la salle d'attente pour la prévenir. Hassan et Myriam sont les seuls à avoir pensé à amener une clé USB avec leur musique ; Oumar et Ivan sont déçus de ne pas avoir pu le faire puisqu'ils ont été absents à la dernière séance. Oumar s'écrie « Je album Tchétchénie ! » et Ivan me donne des conseils : « Tape chansons russes sur Youtube ! ».

Nous leur proposons d'abord des albums jeunesse d'histoires d'enfants liées d'une manière ou d'une autre à la musique (le blues, la musique tzigane, la musique cubaine, le raï, la musique africaine, etc...), au choix ! Hassan et Myriam veulent d'emblée que nous leur lisons l'album sur le raï³, les autres, plus timides, suivant cet avis, sauf Maria qui semble mécontente et qui aurait préféré la musique africaine. Pendant la lecture, Myriam traduit les petites expressions arabes qui jalonnent le texte : *ya la'ziza* (ma chérie), *ya benti* (pleure, ma fille). Nous la remercions. L'histoire est le discours d'une grand-mère consolant sa petite-fille parce que son père ne veut pas qu'elle chante, bien que ce soit sa passion. Nous parlons alors des interdits qu'ils rencontrent à la maison. Maria et Amina disent, par exemple, qu'elles n'ont pas le droit de frapper leurs petits frères et sœurs, Hassan déclare « Je peux rien faire », Ewa riposte « Je peux tout faire », et Ivan termine : « Pas de jeux vidéo. Je peux pas danser avec une fille ».

Nous passons ensuite à l'écoute musicale. Chacun reconnaît les musiques de son pays sauf Ivan, qui croit reconnaître du tchéchène sur une chanson capverdienne et qui pense que la chanson en tchéchène est en russe. Nous recadrons Hassan qui parvient à calmer son agitation. Il participe, est bien présent, mais s'appuie beaucoup sur l'avis de sa sœur pour cocher la bonne case dans le tableau. Il aime le rap et nous dit qu'il connaît la chanson que nous avons mise, « mon cousin la met dans sa voiture » ! Maria reconnaît d'emblée sa langue dans *Sodade*, de la chanteuse Cesariá Evorá. Elle se concentre beaucoup pour tenter de trouver l'origine des musiques, elle est pour une fois très attentive. Elle grimace et semble mal à l'aise quand elle ne sait pas où cocher, elle le prend vraiment très à cœur. Nous insistons alors bien sur le fait que ce n'est pas un travail noté et que ce n'est absolument pas grave de se tromper, c'est un jeu ! Au contraire, il est normal de ne pas reconnaître les autres langues. Elle a aussi beaucoup de difficultés à réaliser un tableau à six colonnes. Oumar est très enthousiaste et sourit à l'écoute des musiques. Il danse, fait semblant de chanter, reconnaît d'emblée sa langue : « C'est tchéchène ! » s'écrie-t-il. Il se fait beaucoup entraîner par l'agitation d'Ivan, copie, ne parvient pas à cocher seul. Il se rajoute des points pour se mettre en valeur. Ewa est attentive et reconnaît aussi d'emblée la musique polonaise, elle reste toujours très sage et discrète. A la différence des autres, elle n'essaie pas de tricher sur ses points. Ivan déclare « C'est la chanson de la guerre ! » lorsque c'est au tour de la chanson tchéchène. Effectivement, la chanson est pour les soldats tchéchènes, mais ni Ivan ni Oumar ne peuvent traduire ou nous en dire plus. Ivan semble très agacé de ne pas savoir et râle en disant qu'il n'entend rien. Amina est discrète mais participe. Elle regarde sur l'ordinateur pour essayer de voir les réponses. Elle reconnaît aussi la musique de Mayotte mais ne se manifeste pas lorsque nous demandons qui pense savoir d'où provient la musique. Myriam reconnaît aussi l'arabe et fait

³ *Djenia et le raï*, LOU V. et CORVAISER L., Editions Gallimard Jeunesse, Collection Musiques d'ailleurs 2000

des clins d'oeil à son frère : « Tu captes Hassan ? ». Pour le reste, elle copie aussi sur les autres ou regarde sur l'ordinateur, toujours aussi à l'aise.

Cette activité leur a beaucoup plu dans l'ensemble car elle est vraiment interactive, pas vraiment scolaire, vivante, mais l'attention portée à la musique a parfois été perturbée par la préoccupation d'obtenir un point, ce qui a donné lieu à toutes sortes de copies, tricheries, et à la volonté de cacher sa feuille.

Mercredi 6 Décembre 2011 : Séance n°18.

Sont présents : Ewa, Hassan, Ivan, Maria, Myriam, Oumar.

Nous décidons de poursuivre l'écoute musicale mais cette fois, l'activité sera concentrée sur un résultat commun pour éviter l'esprit compétitif. Nous regrouperons sur la même grande feuille le résultat de l'écoute : après chaque morceau, chacun écrira ce que la musique lui a évoqué. Le résultat se présentera sous la forme d'une série éclatée (à la manière de C.CHASSAGNY) autour du mot « musique », avec une couleur différente pour chaque chanson écoutée (voir annexe 24).

La séance a été particulièrement perturbée aujourd'hui. Non pas par manque d'intérêt des enfants, beaucoup s'étant investis en amenant une clé USB ou un disque (Hassan, Ivan et Oumar), mais à cause d'une agitation difficilement contrôlable. Ivan a été le principal perturbateur, entraînant avec lui les autres garçons, dont Oumar qui habituellement est plutôt inhibé. Hassan sort aux toilettes, Oumar le suit et revient les paupières complètement retournées pour faire rire les autres. Ivan est aussi dans la provocation, il cherche à se faire remarquer en dirigeant son évocation sur les thèmes « tabous » de son âge, ce qui ne doit pas nous éloigner d'une certaine préoccupation autour de ce sujet. Ainsi, à l'écoute de la musique tchétchène apportée par Oumar (de style disco), il déclare : « Ca me fait penser au sexe, à l'amour ». Il écrit les deux mots puis continue : « Il chante comme un sexuel. Dans sa musique, y'a des gens qui s'embrassent, y'a des tétés ». Il nous dit cela en nous regardant droit dans les yeux, en souriant étrangement, bien conscient qu'il attire aussi l'attention des autres. Malgré des remontrances répétées, le garçon ne s'arrête pas et l'éducatrice finit par les faire sortir. Dans le couloir, elle leur fait comprendre qu'ils dérangent tout le groupe, elle les recadre et leur rappelle le pourquoi de leur venue dans l'atelier. Ils reviennent un peu plus calmes, mais nous faisons le constat à ce moment-là d'un manque de cohésion et d'écoute au sein du groupe.

Les filles subissent aussi le comportement perturbateur des garçons : Myriam est plus dissipée que le reste du groupe, elle refuse plusieurs fois d'écrire les mots qui lui viennent à l'esprit à l'écoute de la musique, ou au contraire peut presque se battre pour écrire en premier avant que les autres ne lui piquent son mot. Ewa écrit sagement quand vient son tour, mais elle ne parle pas manque d'inventivité, nous la sentons submergée par le brouhaha ambiant. Maria rit doucement des bêtises des garçons. L'évocation est très difficile même pour la musique du Cap-Vert, pour laquelle elle redonne un mot déjà donné par d'autres. En revanche, elle réussit à écrire seule « piano » alors que personne ne la regarde, tous étant occupés à canaliser les garçons. Oumar peine à écrire seul, même si nous lui épelons ce qu'il souhaite écrire, il n'est parfois pas sûr de la transcription des graphèmes. Ivan fait preuve de bonnes capacités d'évocation, il écrit

quasiment sans aide et pour la musique polonaise, il écrit même un groupe de mots : « une maman que fait dormire le bébés ». Hassan écrit seulement quand ça lui chante et seulement avec épellation.

Dans la salle d'attente, nous expliquons à la mère d'Ivan ce qui s'est passé. Ivan peste et n'accepte pas ce qui est dit, il veut fuir la conversation. Sa mère le gronde en tch  tch  ne et il finit par lui répondre dans sa langue maternelle qu'il ne veut plus venir. Elle nous dit alors qu'elle ne comprend pas, qu'il était d'accord pour venir et que d'un seul coup, il fait un caprice. Cela semble plutôt habituel chez lui. Avant qu'il ne sorte, nous lui expliquons bien qu'il n'est pas obligé de venir, que nous sommes là pour l'aider, pas pour le forcer. Nous nous sommes demandés si Ivan était vraiment à sa place dans l'atelier... Peut-être qu'une relation duelle est un cadre plus rassurant pour lui.

Mercredi 13 Décembre 2011 : Séance n  19.

Sont présents : Amina, Hassan, Maria, Myriam.

C'est la dernière séance avant les vacances de Noël. Maria a ramené un DVD de son père avec des clips de musique capverdienne, nous d  cisons de le garder pour la danse que nous allons apprendre au cours de la séance. Nous regardons ensemble des vidéos de danses du monde que nous avons trouvées sur internet : Hassan fait des commentaires sur la beauté des femmes mais reste attentif ; sans les autres garçons, il est beaucoup moins agité. Amina est captiv  e par les vidéos, et plus particulièrement lorsqu'il s'agit de danses insulaires. Elle dit comprendre les paroles en mahorais mais ne nous traduit rien. Myriam nous explique que la danse bédouine se fait surtout dans les mariages en Tunisie mais que c'est une danse à part, réalisée lors des fêtes principalement. Elle s'exprime longuement sur les danses qu'elle est en train d'apprendre pour la kermesse de l'  cole. Les enfants sont beaucoup moins sensibles à la danse hip hop-contemporaine professionnelle réalisée sur des scènes de théâtres : Myriam se plaint que la musique n'ait pas de paroles, qu'elle ne démarre pas de suite, Amina fait mine d'enfouir sa tête dans ses bras pour ne pas regarder, et Hassan jette un coup d'oeil furtif, il n'est impression   que par les acrobaties. C'est avant tout le « spectacle » et la référence à leurs origines qui les intéresse dans la danse, bien plus que le côté artistique et chorégraphique.

Ils sont tous d'accord pour se lever et essayer d'apprendre le pas de base du Kuduro avec nous. Ce genre d'activités est plutôt générateur d'excitation mais nous parvenons, dans la (trop petite) salle, à exécuter les déplacements tant bien que mal. Amina, si peu enthousiaste d'habitude, rit, sourit et participe volontiers à la chorégraphie. Myriam est aussi hilare, elle veut recommencer encore et encore, elle nous montre aussi ce qu'elle a appris à l'  cole. Maria se met à nous suivre en riant. Hassan participe aussi, se retire un peu vers la fin en gardant un   il sur nous. Nous notons qu'Ivan et Oumar sont absents alors qu'ils ont été dans la provocation la séance précédente.

Nous avons ressenti là une cohésion qui n'avait pas été présente depuis un petit moment, et qui est ici passée par le mouvement et la musique. Le langage du corps a de belles vertus.

Mercredi 4 Janvier 2011 : Séance n°20.

Sont présents : Amina, Hassan, Maria, Myriam, Oumar.

Les enfants sont plutôt calmes pour un retour de vacances ! Nous sommes aujourd'hui avec l'intervenante qui prendra la suite de l'atelier avec l'éducatrice après notre départ. Nous nous plaçons non pas autour de la table mais seulement assis sur des chaises en cercle, ce qui abaisse un peu plus les « barrières ». Après les traditionnels vœux de bonne année, nous demandons aux enfants quel est leur souhait le plus cher pour cette nouvelle année : Hassan nous répond une voiture avec laquelle, permis ou pas, il fera « le tour du parking », Maria nous ressort son traditionnel « Je sais pas ». Amina répond qu'elle aimerait rentrer chez elle à Mayotte parce que sa mère et son petit frère lui manquent. Elle échange parfois avec eux au téléphone, et lorsqu'elle demande à son père quand ils rentreront, celui-ci lui répond « Bientôt ». Myriam souhaite devenir styliste depuis qu'elle a un livre sur lequel elle apprend à dessiner des vêtements. Avant, elle souhaitait être masseuse. Oumar n'a pas compris ma question, il répond en disant les cadeaux qu'il a eu pour Noël (des faux pistolets...). Après réexplication, il dit vouloir « un bassin » et nous finissons par comprendre qu'il aimerait une piscine.

Pendant ce temps, Myriam et Amina font des messes basses et se moquent de la coiffure d'Hassan. Nous nous séparons ensuite en deux groupes (Hassan, Maria, Oumar et deux adultes d'un côté, Amina, Myriam et un adulte de l'autre) après avoir choisi un album. Pour cette séance, nous avons emprunté de nouveaux livres⁴, qui, plus que de se concentrer sur la famille, expliquent par des photos le quotidien d'enfants dans le monde : les activités, l'environnement, la cuisine, les jeux, l'école, etc... Nous nous retrouvons une demi-heure plus tard en groupe entier pour partager nos impressions sur l'observation des albums : quasiment tous ont été marqués par la pauvreté de certains enfants dans le monde, vivant par terre, marchant pieds nus. Nous faisons le constat du confort dont nous bénéficions ici en France. En voyant une photo d'une maison en Côte d'Ivoire, Amina nous raconte comment ils fabriquaient le même type de cases à Mayotte, en terre et en bambou, et comment les enfants participaient à cette construction. Ici, ironie du sort, ce sont les maçons (souvent d'origine étrangère) qui font ce travail. Hassan a été marqué par la nudité de certains peuples d'Afrique, Oumar par l'image de l'enfant qui suce la moëlle d'une patte d'animal fraîchement coupée, Maria par le fait que certains mangent des chenilles dans des grandes feuilles au petit-déjeuner ! Myriam nous dit qu'ils ont observé deux photos parallèles : l'une sur laquelle les enfants manquaient d'eau, l'autre sur laquelle elle était présente en abondance, voire même gaspillée.

Toutes ces images ont donc permis de se rendre compte de la diversité des façons de se nourrir, de jouer, de s'habiller, de se laver, la différence de richesses, de climat, mais aussi de la façon dont chacun peut

⁴ *Enfants d'ailleurs*, LAFFON C. et M., Editions De la Martinière, Paris 2001, 239p, ISBN 2-7324-3030-7
Enfants d'ailleurs racontés aux enfants d'ici, LAFFON C. et M., et HUE G., Editions De la Martinière Jeunesse, Paris 2004, 75p, ISBN 2-7324-3194-X
Enfants du monde, E.VIDARD et M.GOUST, Père Castor Editions Flammarion, Paris 2006, 93p, ISBN 978-2-0816-3145-8
Enfants du monde, GIRARD F., FORDACQ M-O., et HOUBLON M., Editions Tourbillon, 2008, 93p, ISBN 978-2-84801-428-9
Atlas des enfants du monde, E.BALANDRAS et P.NESSMANN, Editions Mango Jeunesse, Paris 2008, 95p, ISBN 978-2-7404-2398-1
Je serai trois milliards d'enfants, SERRES A. et GUEYFIER J., Edition Rue du Monde, 2009, 91p, ISBN 978-2-35504-087-0

réagir face à des coutumes ou des modes de vie qui nous paraissent étranges, voire fous. Cela leur permettra, nous espérons, de se livrer plus amplement la prochaine fois sur leurs souvenirs dans leur pays d'origine.

Mercredi 11 Janvier 2012 : Séance n°21.

Sont présents : Amina, Hassan, Amina, Maria, Myriam.

Nous continuons aujourd'hui l'activité commencée la semaine dernière : séparés en deux groupes, les enfants poursuivent leur exploration des photos d'enfants du monde. Toujours avec Hassan et Maria, nous nous attardons sur les images des jeux adoptés par les enfants et les écoles qu'ils fréquentent dans le monde : les deux se confient à nous beaucoup plus facilement et s'expriment souvent sans sollicitations sur leurs expériences. Hassan dit qu'il regarde parfois les documentaires sur les voyages à la télévision, il s'intéresse aux sous-marins. En voyant une photo de chameau, il dit déjà être monté sur cet animal et déclare « Ca fait un peu peur quand il se relève ! ». Quand nous observons les photographies sur l'école, il dit ne pas être allé à l'école en Tunisie parce qu'il était trop petit, alors que Maria y allait au Cap-Vert, tous les matins. En voyant une tablette en bois sur laquelle on peut voir des écritures en arabe, Maria demande à Hassan de lui lire ce qui est écrit, mais il répond : « Je sais pas lire en arabe, c'est mon pays, je sais même pas lire ». Mais il nous dit qu'il sait compter jusqu'à six en arabe et récite les nombres ; du coup, Maria veut réciter aussi et compte jusqu'à vingt en créole. Puis Hassan nous raconte qu'en Tunisie les professeurs tapent sur les doigts des enfants s'ils font des bêtises, « Nous aussi ! », poursuit Maria. Cette dynamique de demi-groupe permet à chaque enfant de se répondre pour partager tour à tour leurs expériences de leurs pays respectifs. C'est ce qui se passe encore une fois quand nous constatons que les enfants inventent beaucoup de jeux différents selon la partie du monde où ils habitent : Maria nous raconte qu'au Cap-Vert, les enfants jouaient au cerf-volant avec des papiers et des sacs en plastique, et malgré ses difficultés à produire un énoncé long qui s'appuie souvent sur des mots-valises, elle n'hésite plus à ce moment-là à vouloir expliquer à son auditoire ce qu'elle veut dire. Hassan continue : « Nous on joue à cache-cache, au foot et au vélo ».

Lors de la reprise en groupe entier, nous demandons à Maria de commencer à raconter ce qui l'a marquée dans ces images : à notre grande surprise, elle ne nous répond pas « Je sais pas », mais s'exprime assez longuement sur ce qu'elle a retenu : les ardoises en bois que l'on nettoie à l'eau, les enfants qui écrivent dans le sable, ceux qui portent des corbeilles sur leur tête, ceux qui rentrent de l'école à huit sur un vélo ! « Oui », répond Amina, « On écrit comme ça à Mayotte, on lave avec les brosses, on prend des bâtons, on appuie dessus pour faire les lignes ». Hassan décrit aux autres les bureaux en terre de certains enfants en Afrique, et les vaches peintes par d'autres sur le même continent. Nous remarquons que Myriam a une attitude un peu étrange avec Hassan aujourd'hui : elle nous raconte un épisode de leur vie en Tunisie qui met Hassan dans une position délicate ; elle se moque de lui parce qu'il pleurait lorsque ses parents lui parlaient d'aller à l'école, comme pour se replacer dans une position supérieure, celle de la grande sœur. C'est au tour du deuxième groupe de partager ce qu'ils ont vu : Amina explique que l'école « normale » se déroulait le matin, les élèves pouvaient changer de place comme ils voulaient, alors que ce n'est pas possible en France. En début d'après-midi, elle allait à l'école coranique, tous les jours : les enfants s'assoient sur des

tapis et apprennent à lire l'arabe par l'étude du Coran. Myriam nous raconte qu'elle n'est allée que deux semaines à l'école en Tunisie ; en bas, les enfants peuvent porter ce qu'ils veulent, en haut, les garçons et les filles portent un tablier de couleur différente. « Si on fait pas les devoirs, si on parle trop, le maître frappe avec un bâton pointu » dit-Amina ; « Nous c'est avec la règle » répond Myriam. En entendant cela, Maria déclare : « Moi ma mère elle me frappe tous les jours, avec la ceinture ». Nous sommes stupéfaits, mais les enfants ne semblent pas plus étonnés que cela. Nous allons en parler en reprise avec l'assistante sociale pour savoir quelle est la démarche à adopter et réfléchir à un soutien psychologique.

Nous terminons la séance, à la fois contents d'une séance pendant laquelle il y a eu beaucoup d'échanges, et un peu perplexes quant à ce que nous a confié Maria : c'est la première fois qu'elle nous en parle, et nous ne sommes pas habituée à côtoyer un monde dans lequel la sanction physique est encore pratiquée sans vergogne. Comment peut-on départager, dans ce cas, ce qui relève de la culture familiale et ce qui peut véritablement être catégorisé dans ce que l'on appelle la maltraitance, illégale en France ? Délicate question.

Mercredi 18 Janvier 2012 : Séance n°22.

Sont présents : Amina, Hassan, Maria, Myriam, Oumar.

Nous avons accueilli Ivan et sa mère pour discuter de l'incident de décembre et de sa non-venue à l'atelier pendant un mois. Au final, nous avons convenu ensemble que pour le moment, Ivan n'était pas prêt à faire un travail un groupe et qu'il allait être suivi en individuel. Il pourra toujours revenir dans l'atelier plus tard s'il le veut, s'il s'en sent capable. Ivan a lui-même formulé ses difficultés à se concentrer en groupe, a parlé d'une sorte de débordement plus fort que lui, qui le fait s'agiter ainsi et dérange le groupe. Il a demandé à l'éducatrice d'appeler sa maîtresse pour lui expliquer qu'il ne fait pas exprès mais qu'il n'arrive pas à se contenir. Il préfère travailler seul qu'avec d'autres enfants.

De même, cela fait un moment que nous ne voyons plus Ewa, qui, depuis qu'elle a commencé son suivi orthophonique individuel le même jour (mais plus tôt) ne vient plus. Sa mère a expliqué que cela l'embêtait de venir à deux moments différents de la journée, à cause du travail, et parce qu'elle ne veut pas laisser Ewa venir seule.

La séance commence et nous ressortons une dernière fois les livres de photographies des enfants du monde pour que les enfants s'en imprègnent, réfléchissent à ce qu'ils pourraient nous dire sur leur pays, leurs souvenirs. En effet, c'est à eux de donner leur témoignage, par l'intermédiaire d'une dictée à l'adulte, puisqu'après leur avoir donné le choix, aucun ne veut écrire de lui-même ! Oumar regarde attentivement chaque détail des photos pendant que les autres blaguent, il est particulièrement intéressé par les pistolets à eau avec lesquels des enfants jouent sur une photo et il insiste plusieurs fois en nous disant « C'est pas des vrais ça ! ». Il est toujours très inquiet et porté sur les choses de la guerre... Il essaie aussi de déchiffrer les écritures en alphabet cyrillique sur une photo. Pendant ce temps-là, Myriam et Amina comparent leurs cheveux à ceux de filles noires sur des photos.

C'est le moment des témoignages, nous nous séparons de nouveau en deux groupes. Myriam, Amina et Maria restent avec la stagiaire psychologue et moi. « Qui veut commencer ? » dis-je. Et encore une fois, à notre grande surprise, Maria s'écrie « Moi ! Moi ! » ; **la plus inhibée des trois prend les devants** ! Nous les guidons dans leur récit en les dirigeant vers des thèmes comme : la langue, l'habitation, la famille, les habits, la façon de se laver, l'école, les jeux, la nourriture dans le premier pays dans lequel ils ont vécu. Durant son témoignage, Maria nous livre pour la première fois quelque chose qu'elle ne nous a jamais dit auparavant : une de ses sœurs (une plus grande) est morte au Cap-Vert d'une maladie. Le plus étrange est le ton « indifférent » sur lequel elle le dit, tout comme ce qu'elle nous avait révélé auparavant. Les deux autres filles se livreront volontiers à ce petit moment d'expression. Ma collègue éducatrice revient avec les garçons : Oumar s'est appliqué à organiser un jeu de construction pour lui montrer comment était sa maison en Tchétchénie, et malgré ses grandes difficultés de langage, il s'est lui aussi laissé porter par ce travail et a pu s'exprimer. Chacun a choisi la police et la couleur dans laquelle il souhaite que son texte soit imprimé, et les filles se battent pour le rose, bien entendu...

Nous nous disons qu'à deux séances de la fin de l'atelier (pour ma part), nous sommes particulièrement contents que chacun ait bien voulu donner une part de son passé quand nous repensons au quasi-mutisme d'Oumar et l'inhibition majeure de Maria au tout début. De même, Hassan ne nous a pas assené d'un « Oh non ! », Amina a troqué son visage triste contre un sourire malicieux et un humour quelque peu sarcastique, et Myriam ne s'arrête plus de parler !

Mercredi 25 Janvier 2012 : Séance n°23.

Sont présents : Amina, Hassan, Maria, Myriam

Après leur avoir montré leurs textes imprimés, aucun, bien entendu, ne tient à le lire personnellement. Ils acceptent néanmoins que les intervenants le lisent à voix haute, pour partager ce qui a été dit. Nous commençons par le texte d'Hassan, au hasard, car ils veulent tout être les premiers ! Myriam déclare de suite après : « Qui est déjà parti en Tunisie ? ». Personne. Mais on en déduit que le texte de son frère lui a rappelé une certaine atmosphère d'ailleurs... Amina dit simplement « C'est bien, c'est bien construit ». Myriam rit bêtement, apparemment sans raison (entrée dans l'adolescence...). A la lecture du texte de Maria, elle dit cependant que ça lui a rappelé son petit frère qui est mort ; elle a pu s'identifier à Maria qui a aussi perdu une sœur. Cette dernière nous dit que contrairement à ce que l'on peut penser, elle aimait bien travailler dans les champs. Les enfants commentent peu les productions des autres, mais ils sont attentifs pendant la lecture. Ils peuvent voir leur parole matérialisée sur le papier, après tant de séances où leur arracher un mot nous apparaissait tellement difficile...

Nous leur proposons ensuite d'illustrer leur texte, soit un moment du texte qu'ils veulent, soit un souvenir plus général, enfin bref, ce qu'ils veulent de là-bas. **Hassan s'applique comme jamais nous ne l'avons vu faire pour un dessin** ; habituellement, il bâcle tout, râle lorsqu'il s'agit de dessiner, gribouille même au dos pour nous signifier que ça ne l'intéresse pas. Là, il se lance dans les pastels, l'encre, la peinture, tout ! Alors que les autres restent prudents en prenant uniquement les crayons de couleur ; mais en voyant

Hassan tout essayer, ils se lancent peu à peu : Amina prend son temps et son dessin est beaucoup plus élaboré dans la représentation que ceux des autres, Myriam s'appuie beaucoup sur ce que son frère fait. Maria, de son côté n'a pas beaucoup d'inspiration : elle dessine une maison, un personnage (« mon frère ») et un autre personnage barré (« personne » nous dit-elle, mais nous ne pouvons nous empêcher de penser à sa sœur morte). Nous suggérons l'ajout du ciel et de la terre, en pastels, ce qu'elle consent à faire.

Mercredi 1er Février 2012 : Séance n°24.

Sont présents : Amina, Hassan, Myriam et Oumar.

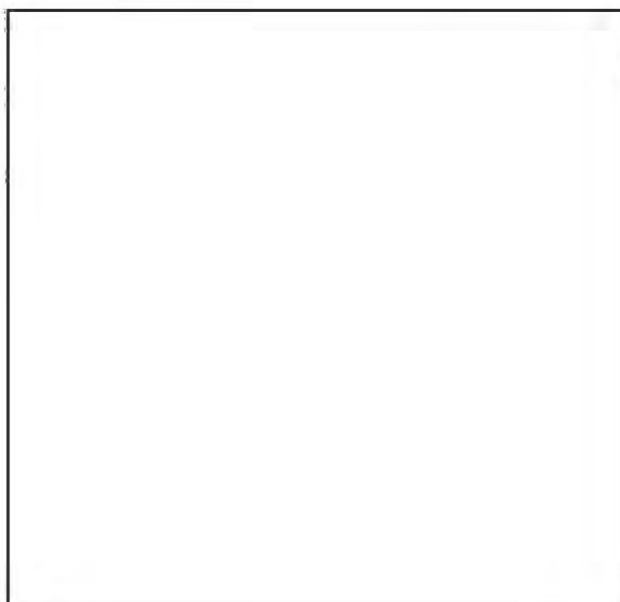
Ca y est, c'est la dernière séance, mais tout se passe comme si notre petit rendez-vous hebdomadaire était lancé pour toujours dans cette salle du centre. Le « rituel » de rencontre s'est mis en place et continuera sans nous ! Aujourd'hui, nous relisons les textes des enfants, en ajoutant celui d'Oumar, qui semble tout ébahi devant cette feuille qui écrit ce qu'il a dit, comme s'il ne s'y était pas du tout attendu. Amina veut bien lire seule son texte : c'est lent, laborieux, lui demandant beaucoup de concentration, mais elle sera la seule à se lancer dans la difficile expédition de ses propres mots. Oumar et Hassan esquissent une grimace de dégoût lorsqu'elle raconte l'épisode où un homme a voulu manger le serpent que son oncle était en train de tuer. La stagiaire psychologue lit ensuite le texte de Myriam, un peu trop vite sans doute, car Oumar n'a pas tout compris et donc n'a pas aimé. Nous nous efforçons alors de lire bien clairement et lentement pour qu'il accède aux souvenirs des autres. Nous lisons enfin le texte d'Oumar qui ne peut pas le faire seul, mais qui tient à garder la feuille dans ses mains, comme s'il cherchait à décrypter l'illisible. Il faudra sans doute, pour lui, ne passer dans un premier temps que par le dessin pour que les choses prennent sens. Amina dit du texte : « Il est bien ». Nous demandons à Oumar quelques explications sur ce qu'est la « tire » : au lieu de nous répondre par un silence significatif, il esquisse un geste « c'est un truc comme ça... ». Bien, nous ne savons toujours pas exactement de quoi il s'agit, mais nous avons compris que ça se mange, et qu'il y a de la viande dedans, peut-être...

L'heure est aux dessins : pour Oumar, nous réexpliquons le but de l'illustration (laisser la trace d'un souvenir, représenter l'ailleurs...) ; pour les autres, il n'y a plus qu'à terminer et titrer leur texte. Myriam s'inspire beaucoup de son frère tout en le niant : elle dessine exactement les mêmes étoiles dans le ciel juste après lui, et nous ne pouvons nous empêcher de constater le besoin qu'elle a de s'appuyer sur sa famille (son frère, ses deux cousines) pour « exister » ; ses remarques pendant l'atelier concernent d'ailleurs souvent son frère, sur le mode de la comparaison ou de la moquerie, chose que nous essayons d'atténuer mais qui fait surface à notre insu. Sur son dessin, elle inscrit un énorme cœur et écrit en son centre le prénom de sa cousine suivi de « Je t'aime ». Elle a beaucoup de mal à produire seule, puisque quasiment tous les éléments de son dessin (sauf les personnages) sont repris à droite et à gauche (la forme du soleil d'Amina, le pommier et le ciel du dessin d'Hassan). Oumar, lui, commence aussi à faire exactement le même arbre central que sur le dessin d'Hassan : « Aïe... » pensons-nous, craignant une copie conforme éloignée de toute expression personnelle ; mais finalement des animaux apparaissent, ce sont le cheval, le coq de son texte (« Ouf »...). Il rajoute aussi des loups : « loup pique petit bébé (le poussin) et le mange », « lui mange les fesses », puis il raconte à la stagiaire psychologue un souvenir où il aurait vu un ours et un loup se battre en Tchétchénie. La

violence et le combat sont toujours au centre de ses récits et ses dessins. Au fond, il a besoin de s'appuyer sur l'autre comme sur un tremplin, de poser une base sur laquelle il va ensuite pouvoir s'exprimer sur lui. Les enfants titrent ensuite leurs textes : Hassan nous étonne encore en trouvant immédiatement un titre plutôt sympathique (« Jouer en famille »), Myriam décide d'appeler le sien « Le chat et la souris », Oumar « Le tchéchéne » et Amina se presse pour terminer son très beau dessin coloré. Malheureusement Maria n'est pas là mais je repasserai bientôt pour bien leur dire au revoir. Vous trouverez le livre final en annexes 25 à 36.

Voilà, c'est fini. Nous les félicitons, explicitons leurs progrès, leur souhaitons le meilleur pour la suite (à l'école mais aussi dans l'atelier, et surtout dans la vie...). Le calendrier a presque fait un tour et leurs petites bouilles vont nous manquer. Certes, il faut garder la distance thérapeutique nous dit-on, mais une telle expérience rapproche forcément les individus. Hassan pense un moment que l'atelier est terminé pour toujours. Mais heureusement, notre collègue éducatrice et une des assistantes sociales reprennent et poursuivent le projet, avec l'aide d'une psychologue du centre. Elles pourront discuter et reprendre les séances en synthèse, réfléchir à de nouvelles activités et au suivi de chaque enfant.

Interview de par



Si tu étais une couleur, tu serais

Si tu étais un animal, tu serais

Si tu étais une plante, tu serais

Si tu étais un pays, tu serais

Si tu étais une langue, tu serais

Si tu étais un instrument de musique, tu serais

Si tu étais un vêtement, tu serais

Si tu étais quelque chose à manger, tu serais

Si tu étais un endroit dans une ville, tu serais

Si tu étais un endroit en vacances, tu serais

Si tu étais un métier, tu serais

Si tu étais un jeu, tu serais



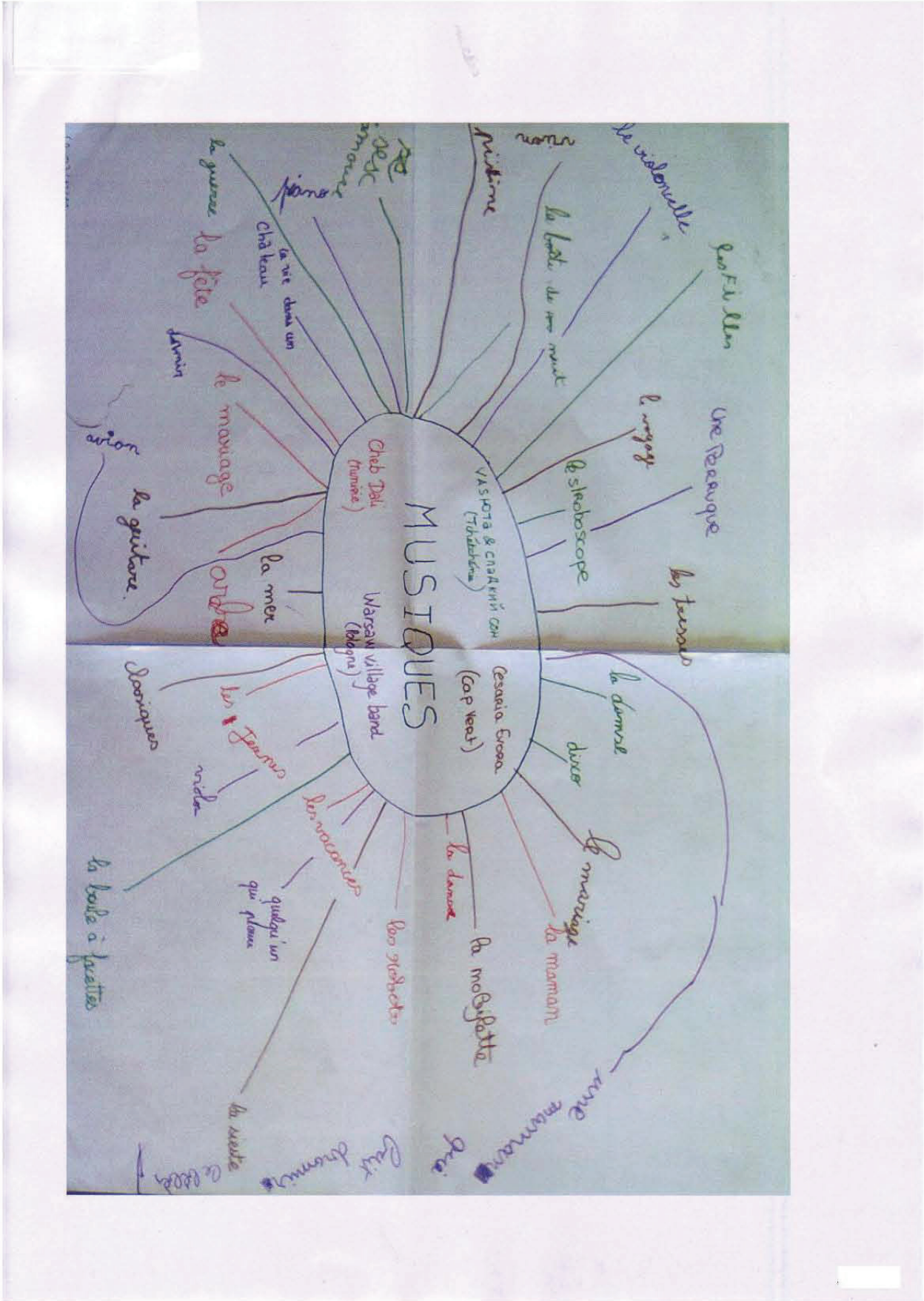
A.ə A.ə	B.b Б.б	W.w
E.e	D.d Д.д	Y.y Й.й
É.é E.e	S.s С.с	
È.è Э.э	K.k К.к	
I.i И.и	F.f Ф.ф	CH.ch Ш.ш
O.o O.o	G.g Г.г	TS.ts Ц.ц
OU.ou У.у	J.j Ж.ж	TK.kh Ч.ч
U.u	L.l Л.л	RH.h X.x
YOU.you Ю.ю	M.m М.м	CHTCH' Щ
YA-ya Я.я	N.n Н.н	
	P.p П.п	
	R.r Р.р	
	T.t Т.т	
	V.v В.в	
	Z.z З.з	

comme un e muet :
 Б léger pour entre 2 lettres
 Ъ
 Б muette la consonne qui
 précède











Le tchéchéne

Le tchéchéne est plus facile que le français.

J'avais un jardin, trois coqs, trois poules, vingt chevaux ; c'était un champ. C'était la montagne, il n'y avait pas de neige, mais il fait froid. Il y a quelqu'un qui est mort de froid. Il fait ou chaud, ou froid.

En Tchétchénie, on doit être calme, se tenir droit, ne pas bouger. Les enfants se font tirer les oreilles s'ils font des bêtises. On nous donne beaucoup de travail, il y a six jours d'école dans la semaine. Il y a des costumes blanc ou noir pour les filles et les garçons.

Les toilettes sont dehors. On a tous des grandes maisons. On joue à cache-cache, au ballon, au cheval, à conduire des voitures. J'aimerais une voiture de police, le « pimpon ».

On mange du pain, du lait, quelque chose qui n'existe pas en France : la « tire ».



Cap Vert

J'habitais dans la ville « Sallesse carer » au Cap Vert (près de France). Là-bas, l'école n'est pas comme ici. Si on ne veut pas aller à l'école, on n'y va pas, même si on n'est pas malade. Quand je n'y allais pas, je travaillais avec ma mère : elle ramassait le maïs, elle ramassait le sable et après elle le vendait. Dans la ville, c'est différent, il y a plein de sable par terre. Les voitures étaient plus vieilles.

Ma maison était grande, on vivait à cinq dedans : mon frère, ma sœur, une autre grande sœur mais elle est morte (elle avait une maladie), ma mère, mon père. Mon autre frère était chez ma tante. Pour se laver, on prend une bassine, on se lave dehors, il n'y a pas de douche.

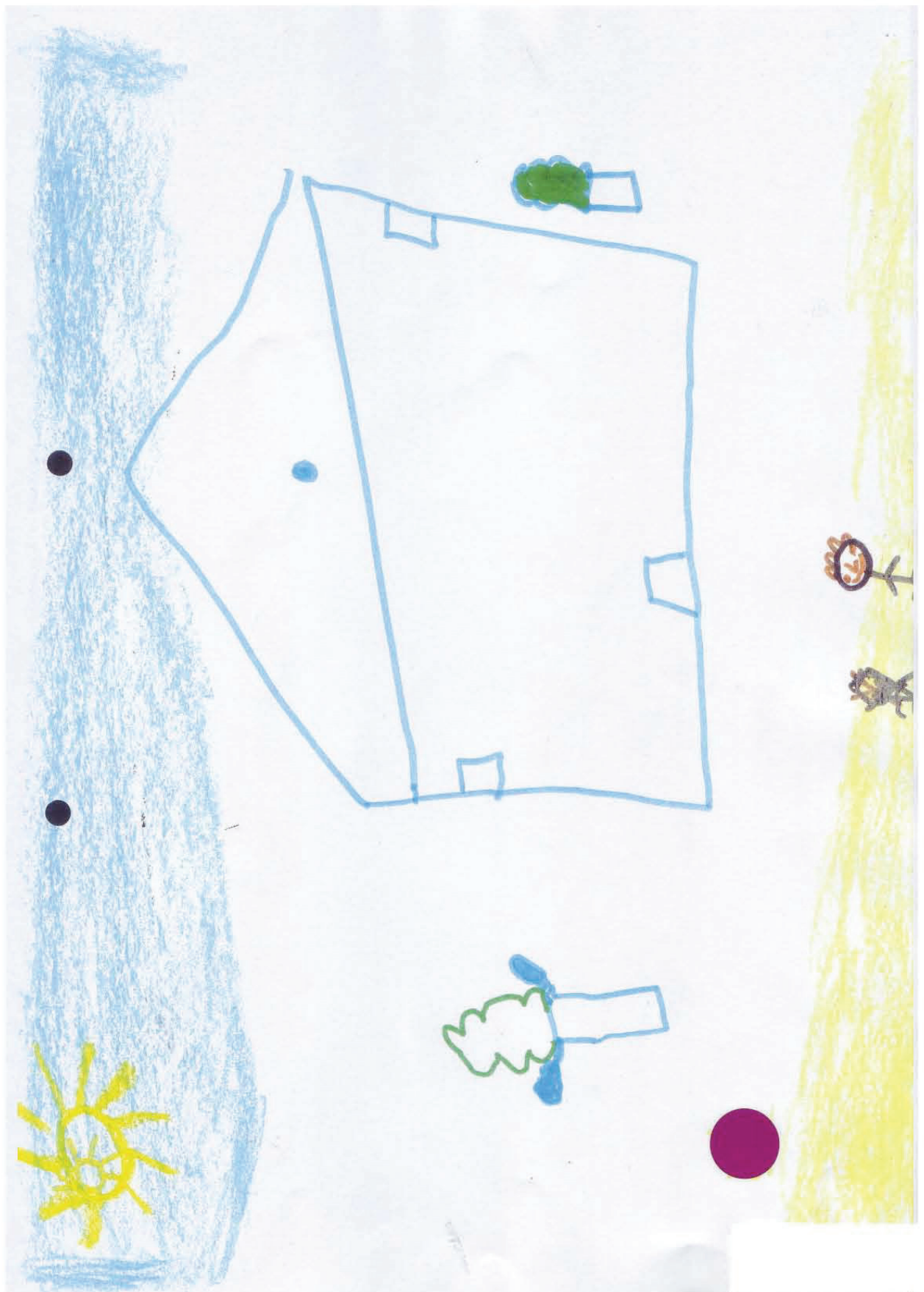
On jouait à la corde à sauter. On mangeait du maïs avec des « lours ». Des fois, on danse après le dîner.

Les habits étaient pareils qu'en France.

On parle créole, c'est plus facile que le français.

Ce qui me manque le plus, c'est mon frère.

ANNEXE 61



Le chat et la souris trap-trap

On habitait à Kairouan, c'est une grande ville. Les magasins ouvrent à l'heure qu'ils veulent sauf le vendredi, c'est fermé, ils vont à la mosquée.

L'école c'est des bureaux et des bancs collés, on se met à côté de qui on veut. Là-bas, ils frappent avec la règle sur la main. Un jour, je n'ai pas voulu aller à l'école parce que je n'avais pas fait mes devoirs, je ne voulais pas me prendre des coups ; j'ai dit à ma mère que si je n'allais pas à l'école je l'aiderais, mais je ne l'ai pas aidée, j'ai joué avec mes cousines ! J'avais 7 ans.

On habitait dans une maison pareille qu'ici. On s'habille comme en France, il y en a qui portent des voiles mais pas tous. On était huit.

On mange du couscous, de la viande, de la salade.

On jouait à chat-souris et à trap-trap mais pas comme ici, on joue avec une balle. On jouait à cacher les vélos, quand on trouve un vélo de quelqu'un, il doit nous le prêter. On joue à papa et maman mais sans les bébés, on joue au mariage.

On parle en arabe, c'est mieux que le français parce que c'est pas très dur à apprendre, c'est plus facile.

Ce qui me manque le plus, c'est ma cousine que j'adore, mes deux cousines.



LA FAMILLE.

J'habitais à Mayotte à M'tsangamouji. C'est une ville : là-bas, il y a de la terre, il y avait plein d'arbres, des poteaux électriques ; on construit des maisons avec des parpaings.

Ma maison était en parpaings aussi. On a construit une cuisine en terre pour ma grand-mère parce qu'elle cuisinait par terre : on a pris des bambous, de la terre, de l'eau, on a écrasé. Puis on a pris des feuilles de coco, on les a mises dessus et après, on a mis la terre sur les bambous. On était six dans la maison : moi, ma sœur, mon frère, mon petit frère, ma mère et mon père. On a construit une autre maison plus bas.

On se lave avec un tuyau dehors, mais il y avait une salle de bains chez ma grand-mère.

On mange des bananes, des manioes, du maïs, des oranges, des mangues, du riz, des cuisses de poulet... On prenait des poules et on les égorgeait, mais les filles n'ont pas le droit de regarder. Nous on les plume : si on parle, les plumes repoussent. Il y a des serpents à la campagne. Un jour, il y a mon tonton qui brûlait des feuilles, y'a un serpent qui est tombé, un monsieur a tapé dessus et a dit qu'il voulait le manger.

On s'habille comme ici. Le jour de l'Aïd, on allait acheter plein d'habits, on va aussi au marché acheter plein de choses.

A l'école, on s'assied sur des bancs. On écrit sur des ardoises avec de la craie, on efface avec des éponges. Des fois on va au sport, on va courir sur la plage. On va à l'école à 7h00 et on sort à midi. On rentre à la maison et après on va à l'école coranique. On joue à trap-trap ou à cache-cache la nuit dehors.

On parle malgache, c'est mieux que le français, c'est plus joli et plus facile.

C'est ma mère et mon frère qui me manquent, et toute ma famille.



Jouer en famille.

La langue est un peu dure, c'est de l'arabe.

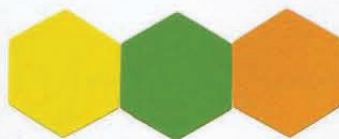
A l'école là-bas, ils sont parfois méchants parce qu'ils nous tapent sur les mains. Les classes sont comme en France. Les enfants mettent des tabliers, d'une couleur différente pour les filles et les garçons. Ils sont mélangés au niveau des âges.

Ma famille est gentille, on est beaucoup. Il y a des grands et des petits : avec les petits, on joue avec des vélos, un vélo par enfant ou à deux, avec des billes. On joue à cache-cache dans le jardin, il y a plein d'arbres et on grimpe dessus.

Pour les repas en famille, on n'est pas tous ensemble, chacun est dans sa maison. Des fois, il y a un oncle et une tante qui viennent manger. Des fois on prend des chaises que l'on met dans le jardin. On parle, on se lance un ballon, on peut rester dehors tard le soir. Ça fait peur la nuit parce qu'il y a des voleurs.

On mange du couscous, des tajines, du poulet, du fromage, des makroud, des beignets, du pain galette, des biscuits à la fraise, à la framboise...

Il fait chaud chez nous, mais il peut faire froid.







ANNEXE 69



Dessin du bonhomme 16.01.2012



ANNEXE 71







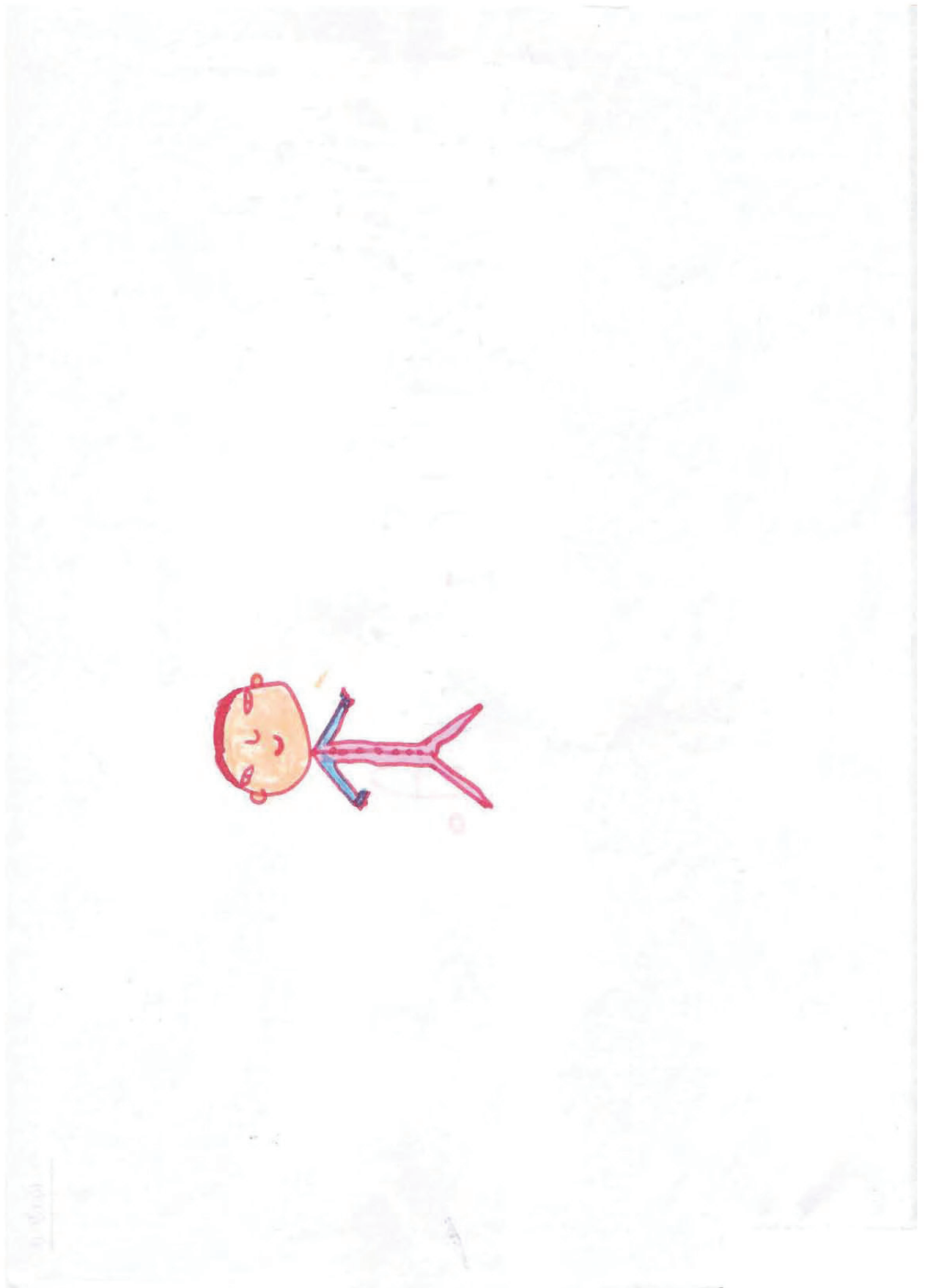
ANNEXE 74





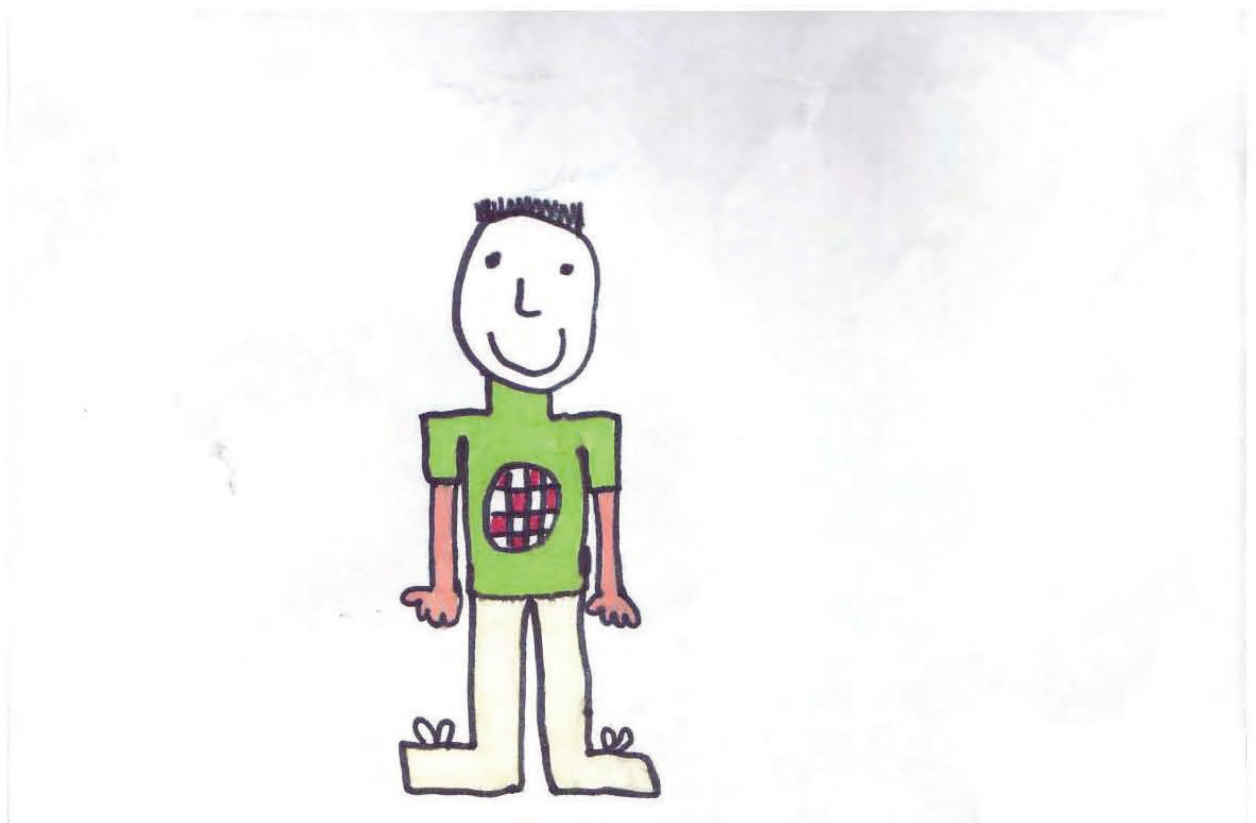


ANNEXE 77





ANNEXE 79









Groupe Interculturel

Indications :

Enfants migrants étant confrontés à deux cultures : celle de leur pays d'origine et celle de la France. Ces enfants viennent de Tchétchénie, Tunisie, Mayotte, Cap vert, Pologne...
Ils ont pu vivre parfois des événements traumatiques avant d'arriver en France et leurs familles être dans une instabilité d'insertion.

Ils peuvent être âgés de 8 à 12 ans.
Ces enfants peuvent présenter un bilinguisme.

Prise en charge sur le groupe :

Une période d'observation de trois à 5 séances permettra de confirmer l'indication du groupe pour l'enfant.

L'atelier fonctionne sur des cycles d'environ six semaines. A chaque cycle correspond un thème de travail. Durant cette période, le groupe est fermé aux nouveaux entrants.

Le travail du groupe va s'appuyer sur les différentes cultures qu'ont connues ces enfants.
A partir d'un support pédagogique, ils vont pouvoir créer un objet commun tel que : un livre, un jeu de carte ... Ces productions articuleront les créations propres à chacun et des espaces communs. Par exemple, dans la création d'un livre chaque page sera élaborée de façon individuelle et la couverture pourra être une production commune.

L'objectif serait de leur offrir la possibilité de lier leur passé et leur présent dans une continuité et éventuellement de construire leur propre histoire.

Fonctionnement :

Intervenants : Educatrice et Assistante sociale.

Reprise : une demi-heure tous les quinze jours par une psychologue.

Le groupe a lieu une fois par semaine sur une durée d'une heure.

Il peut accueillir jusqu'à 6 enfants.

Le groupe prend en charge des enfants sur une période donnée avant de proposer éventuellement d'autres suivis.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES UTILISES DANS L'ATELIER:

- *Atlas des enfants du monde*, E.BALANDRAS et P.NESSMANN, Editions Mango Jeunesse, Paris 2008, 95p, ISBN 978-2-7404-2398-1
- *Djenja et le raï*, LOU V. et CORVAISER L., Editions Gallimard Jeunesse, Collection Musiques d'ailleurs 2000, 32p, ISBN 2-0705-4203-3
- *Enfants d'ailleurs*, LAFFON C. et M., Editions De la Martinière, Paris 2001, 239p, ISBN 2-7324-3030-7
- *Enfants d'ailleurs racontés aux enfants d'ici*, LAFFON C. et M., et HUE G., Editions De la Martinière Jeunesse, Paris 2004, 75p, ISBN 2-7324-3194-X
- *Enfants du monde*, E.VIDARD et M.GOUST, Père Castor Editions Flammarion, Paris 2006, 93p, ISBN 978-2-0816-3145-8
- *Enfants du monde*, GIRARD F., FORDACQ M-O., et HOUBLON M., Editions Tourbillon, 2008, 93p, ISBN 978-2-84801-428-9
- *Familles du monde entier*, Textes de S.FURLAUD et P.VERBOUD, Editions Seuil Jeunesse, 2002, 110p, ISBN 2-02-056066-6
- *Je serai trois milliards d'enfants*, SERRES A. et GUEYFIER J., Edition Rue du Monde, 2009, 91p, ISBN 978-2-35504-087-0
- *Mon premier atlas*, publié par DORLING KINDERSLEY à Londres, Editions Gallimard Jeunesse, coll. Mes découvertes, 2009, ISBN 978-2-07-062271-9

Hélène Fondacci

VOYAGE EN LANGUES TROUBLES : atelier interculturel avec des enfants de migrants ; ANNEXES

87 pages, 9 références bibliographiques

Mémoire d'orthophonie – UNS / Faculté de Médecine - Nice 2012

RESUME

Depuis des dizaines d'années, l'Histoire et le contexte géopolitique amènent à nos portes d'orthophonistes de plus en plus d'enfants de migrants présentant, entre autres, des troubles du langage oral et écrit. Cependant, cette population soulève pour nous, observateurs et remédiateurs de la langue et du langage, de nombreuses questions : quelle place prend le plurilinguisme de l'enfant dans son développement et son histoire ? Quelle est la part du linguistique, du psychologique, du cognitif, du sociologique dans les troubles rencontrés ? De telles interrogations excluent une analyse qui s'appuierait uniquement sur un bilan quantitatif, étalonné pour une population monolingue, mais nous poussent à adopter un point de vue beaucoup plus large, prenant en compte l'histoire mouvementée de la migration et ses conséquences, la place accordée aux différentes langues dans la famille, mais aussi les prismes culturels à travers lesquels l'orthophoniste tout comme l'enfant vont se jauger, se juger, se pré-juger. En nous appuyant sur les travaux dans les domaines de la pédagogie et de la clinique interculturelle, nous avons mis en place un « atelier interculturel », regroupant plusieurs enfants de migrants entre huit et douze ans, dans une perspective d'échange et de construction d'un lien, d'un pont entre leurs langues et leurs cultures.

MOTS-CLES

Bilinguisme- Troubles- Thérapie- Atelier- Enfant- Migration- Interculturel-

DIRECTEUR DE MEMOIRE

Gilbert Zanghellini

CO-DIRECTEUR DE MEMOIRE

Sandrine Jaubert
