

D'ici et d'ailleurs, le voyage des mots : pathologie du langage écrit chez les enfants de migrants

Charlotte Duchamps

▶ **To cite this version:**

Charlotte Duchamps. D'ici et d'ailleurs, le voyage des mots : pathologie du langage écrit chez les enfants de migrants. Médecine humaine et pathologie. 2011. dumas-01516352

HAL Id: dumas-01516352

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01516352

Submitted on 30 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.

UNIVERSITE DE NICE SOPHIA-ANTIPOLIS
FACULTE DE MEDECINE
ECOLE D'ORTHOPHONIE

Mémoire Présenté pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste

D'ICI ET D'AILLEURS : LE VOYAGE DES MOTS

Pathologie du langage écrit chez les enfants de migrants

Charlotte DUCHAMPS
Née le 31 décembre 1987 à Roanne

Directeur : **M. WRONKE José**, orthophoniste
Co-directrice : **Mlle BEAUMONT Mélodie**, pédopsychiatre

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....5

PARTIE THEORIQUE.....8

.....9

A. Une Histoire qui laisse des traces 9
1. Les relations entre le Maghreb et l'Europe.....10
2. La Turquie, le génocide arménien :.....12
3. La diaspora :.....14
B. Le point de vue ethnopsychiatrique.....16
1. Composer avec ces/ses cultures.....16
2. Une histoire marquée par la rupture :.....19

II.La culture.....20
A. Définition.....20
B. Une culture collective.....23
C. Culture et identité.....24

III.Intégration et appartenance.....28
A. Du migrant au thérapeute du langage.....28
B. La transmission transculturelle générationnelle.....32
1. La filiation :.....32
2. Le lien intergénérationnel :.....34
C. apprentissages et migrants.....38

IV.L'écriture.....41
A. Quelques rappels historiques.....41
B. Qu'est ce qu'écrire ?.....43
C. Le développement du graphisme (selon Daniel Widlöcher).....46
D. L'orthographe.....51
1. Qu'est ce que l'orthographe ?.....51
2. Les étapes d'acquisition de l'orthographe.....54
3. Les voies de la production orthographique.....59

V.La symbolisation.....60
A. Conceptions psychologiques.....60
1. Piaget :.....60
2. Wallon :.....62
B. Conceptions psychanalytiques.....64
1. Freud :.....65
2. Lacan :.....66
3. Winnicott.....68
B. La symbolisation dans l'écriture.....71

VI.Trouble du langage écrit.....75
A. Le symptôme.....75
1. Définition.....75
2. dans le langage écrit.....76
B. La dysorthographie.....78
1. Comment définir la dysorthographie ?.....78
2. Classifications des dysorthographies.....79
3. Quelques hypothèses étiologiques.....80

PARTIE PRATIQUE.....82

I.Présentation du protocole.....83
A.Hypothèse de recherche.....83
B.Présentation des épreuves.....88

1. Le questionnaire....88
2. la proposition d'écriture....91
II.Méthodologie....94
a.La population étudiée....94
Le questionnaire....103
III.La proposition d'écriture....112
a.Recueil....112
CONCLUSION....147
BIBLIOGRAPHIE....154
ANNEXES....158

INTRODUCTION

La langue est probablement, dans les sociétés humaines, ce qui permet le mieux de diffuser une culture, tant orale qu'écrite. Elle nous permet de véhiculer un message, de communiquer, de transmettre, de représenter, de symboliser.

La culture, au sens où nous l'entendons dans ce travail d'investigation, au sens du sociologue Guy Rocher comme « *un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte* » est véhiculée par la transmission, les connaissances et grâce à la langue, qu'elle soit orale ou écrite.
Cette langue porte le savoir, les traditions et pratiques, l'héritage culturel, voyage de génération en génération.

Les importants phénomènes migratoires de ces dernières décennies, exacerbés par la disparité économique entre les pays du Nord et du Sud et par les guerres (politiques, économiques, religieuses) qui endeuillent de nombreuses régions, drainent vers nos consultations davantage d'enfants aux origines diverses et variées.
Il est des domaines professionnels se retrouvant confrontés à une population issue de la migration, et ne sachant pas toujours comment agir, et réagir devant un décalage culturel patent.

Il nous a été donné d'observer un grand nombre d'enfants issus de la migration lors de prises en charge orthophoniques.
Cette situation s'est répétée dans plusieurs de nos stages pratiques : des enfants aux origines diverses, pour la plupart migrants de seconde génération, se présentant en séance de rééducation orthophonique.

De plus, nous avons constaté un manque manifeste d'études réalisées à ce sujet lors de précédents travaux de mémoire. La question « sociale » a été posée à maintes reprises, mais les recherches concernant la question de la migration chez ces enfants dont le processus d'apprentissage du langage écrit achoppe restent rares.

Ce qui nous amène au constat suivant : nous retrouvons une importante proportion de jeunes patients issus de la migration lors de séances orthophoniques et le questionnement quant à leur prise en charge reste peu traité.

De plus en plus de personnels thérapeutiques ou éducatifs se retrouvent désorientés et hésitants en situation problématique face à ces enfants : comment agir et travailler avec eux et pour eux de manière à mieux adapter notre prise en charge? Comment adapter le cadre thérapeutique pour tenir compte de leurs différences culturelles tout en évitant justement de se centrer uniquement sur celles-ci ?

Nous partirons alors de l'hypothèse de travail suivante : le processus d'acquisition du langage écrit est corrélé au processus de migration des enfants dont il est question dans ce mémoire. Ces deux processus sont intriqués et évoluent simultanément. Ainsi, lorsqu' il y a achoppement dans un des deux processus, il est légitime de se demander si le second est troublé ou non. Quand bien même ces enfants ne seraient pas directement concernés par le phénomène migratoire, mais seraient cependant issus de famille migrante, une forme de migration doit malgré tout s'opérer, afin de créer une transition entre la culture du pays d'accueil et celle du pays d'origine de la famille. L'un et/ ou l'autre des ces processus achoppe, engendrant alors une dissonance.

Partant dans cette voie, nous confronterons les points de vue, divergents mais aussi convergents, d'auteurs de différents domaines dans une première partie théorique.

Dans la partie pratique de ce travail, nous procèderons à un questionnaire visant à cibler les habitudes familiales des enfants, puis à une analyse de corpus, basée sur des propositions d'écriture concernant chacun des pays d'origine des patients.
Suite au recueil des réponses et des récits, nous pourrons alors étudier objectivement, grâce à des critères spécifiques, les productions ; puis nous tenterons de mettre en évidence des points se recoupant dans les différents textes et questionnaires.

PARTIE THEORIQUE

I. Depuis toujours, des migrations …

« La rencontre avec autrui signifie la conjonction de deux subjectivités, de deux étrangers, de deux identités culturelles »

Amilcar Ciola

A. Une Histoire qui laisse des traces

Rappelons que la migration est un phénomène sociologique qui s'inscrit dans un contexte historique et politique. Ainsi, les évènements et faits historiques marquants expliquent en grande partie l'origine de ces déplacements de population.

Nous tenterons, en reprenant quelques faits historiques (évidemment non exhaustifs), de mettre en évidence le passé traumatique ou non, de ces populations migrantes.

1. Les relations entre le Maghreb et l'Europe

Le détroit de Gibraltar, large de 14 km, relie plus qu'il ne sépare les deux continents. Le détroit de Sicile est plus étendu (environ 100 km) et constitue également une voie d'accès maritime. De ce fait, les relations économiques entre le Maghreb et l'Europe sont anciennes. Dès l'Antiquité, la Mauritanie envoie des denrées méditerranéennes (olives, blé, vin, etc.) ou de l'Afrique subsaharienne (or, ivoire, esclaves…).

Avec la colonisation européenne au XIX^e^ siècle, elles se doublent d'échanges humains. Un grand nombre d'Européens s'installe au Maghreb, apportant avec eux leur langue et leur religion. Toutefois, au terme de la guerre d'Algérie (1954-1962), les français d'Algérie doivent gagner la métropole.

Au début du XXI^e^ siècle, environ 70 % du commerce extérieur du Maghreb est réalisé avec l'Union européenne. Les échanges concernent les matières premières et les minerais (exportations d'hydrocarbures et de phosphates) mais aussi les productions agricoles (agrumes et primeurs) mais aussi du textile ou encore des produits finis comme dernièrement des voitures (Logan). Les pays du Maghreb importent essentiellement des produits industriels et agricoles (céréales et lait). Depuis quelques années, des entreprises européennes délocalisent leurs unités au Maghreb pour profiter du faible coût de la main d'œuvre, ce qui est encouragé par la signature d'accords bilatéraux de libre-échange notamment dans le cas tunisien.

Enfin, les flux migratoires demeurent importants entre le Maghreb et l'Europe. Après la fin de la Seconde Guerre mondiale, un certain nombre de Maghrébins ont quitté leurs pays pour travailler en Europe. La France, en raison des liens historiques et culturels qu'elle entretient avec le Maghreb, reste la première destination des migrations économiques. Depuis 1974, l'immigration légale est fortement restreinte par les gouvernements européens. Le Maghreb est dès lors le point de départ d'une immigration clandestine qui passe par le détroit de Gibraltar, par les enclaves espagnoles de Ceuta et Melilla, ainsi que par le détroit de Sicile et l'île italienne de Lampedusa.

- Colonisations européennes au Maghreb

En 1830, commence le début de la colonisation française au Maghreb. Elle commencera par l'invasion de l'Algérie, puis de la Tunisie, et se terminera par la conquête du Maroc en 1912.

a. L'Algérie :

L'invasion française de l'Algérie en 1830 marqua le début de la période coloniale. Pendant plus de cent ans, les Français tentèrent d'intégrer l'Algérie à la France. Alors que la France annexe officiellement l'Algérie, formant trois départements français, les populations algériennes restent astreintes à un statut inférieur, et se forment ainsi au sein de la société algérienne deux communautés ; d'un côté les musulmans "indigènes", juridiquement inférieurs, et les colons, citoyens français (Pieds-Noirs), au niveau de vie supérieur. Ce qui exacerbait les tensions, et les revendications nationalistes algériennes, dont le point de paroxysme est atteint avec les manifestations d'Algériens de mai 1945, durement réprimées, qui font 10 à 25 000 morts, selon les historiens, et marquent le début de la guerre d'indépendance.

b. Le Maroc :

Le Maroc restera indépendant jusqu'en 1912, date à laquelle l'Espagne et la France, alors alliés, contraignent le sultan Moulay Abd al-Hafid d'accepter lui aussi un protectorat. Le pays allait donc être occupé par la France, tandis que l'Espagne, déjà présente dans le Sahara occidental, occuperait la partie de l'extrême Nord du Maroc. En 1921, éclate la Guerre du Rif, menée par les résistants qui sont dirigés par Abdelkrim al-Khattabi, alors en lutte contre l'occupation franco-espagnole de son pays.

Après le succès de la bataille d'Anoual, à l'issue de laquelle 16 000 soldats espagnols sont tués par les guérillas rifaines, les résistants s'emparent de leur matériel militaire. L'Espagne, alors en pleine crise, demande l'aide de la France. Craignant pour la stabilité de ses colonies au Maghreb, celle-ci envoie plusieurs dizaines de milliers d'hommes pour soutenir les troupes espagnoles. Après la défaite des Marocains, un grand nombre de civils seront massacrés en guise de représailles, et ce malgré les promesses de l'administration coloniale de ne pas s'en prendre aux populations civiles si le chef de la rébellion, Abdelkrim al-Khattabi, acceptait de se rendre aux autorités.

c. La Tunisie :

Au XIX^e^ siècle, les puissances européennes entrent en conflit pour le contrôle des territoires musulmans du Maghreb et du Moyen-Orient. La Tunisie est l'enjeu des rivalités entre la France et l'Italie. Cette dernière acceptera finalement la mainmise française sur la Tunisie à la condition d'avoir le champ libre en Libye, un pays que l'Italie convoite et dont elle s'emparera en 1911.

En 1881, l'armée française pénètre en Tunisie, alors en état d'extrême faiblesse, qui décide de ne pas opposer de résistance. Par le traité du Bardo, un protectorat est imposé à la Tunisie qui sera le second pays du Maghreb à être colonisé par la France.

2. La Turquie, le génocide arménien :

Le génocide arménien a eu lieu d'avril 1915 à juillet 1916. Les deux tiers des Arméniens qui vivaient sur le territoire actuel de la Turquie ont été exterminés au cours des déportations et massacres de grande ampleur. Il fut planifié et exécuté par le parti au pouvoir à l'époque, le comité Union et Progrès, plus connu sous le nom de « Jeunes-Turcs », dirigeant l'Empire ottoman et engagé dans la Première Guerre mondiale aux côtés des Empires centraux. Considéré comme l'un des tout premiers génocides du XX^e^ siècle, il a coûté la vie à un million deux cent mille Arméniens d'Anatolie et du haut-plateau arménien.

- *Les conflits en Tchétchénie :*

Tout au long de leur histoire, et plus particulièrement durant l'ère russe, une partie des Tchétchènes s'est battue contre ce qu'ils considèrent comme une occupation étrangère. La résistance, dans sa dimension historique et mythique, se présente en élément central de la consolidation d'une identité tchétchène. Le discours identitaire se focalise sur les facteurs sociaux qui favorisent cette résistance, qu'il s'agisse de la structure sociale ou religieuse.

Suite à différents prétextes, deux guerres sanglantes et destructrices avec le « Centre fédéral » (Russie) éclatèrent en 1994-1995 et en 1999-2000. L'attaque surprise de l'armée russe en 1994 sous le commandement de Boris Eltsine, le premier président de la Russie post-soviétique, devint, avec plus de 20 000 soldats engagés, la plus grande opération militaire organisée par Moscou.

L'identité tchétchène est construite sur la résistance, qui est perçue à la fois comme une valeur, mais aussi comme une nécessité face à un monde extérieur hostile. La vision tchétchène de l'histoire en termes de lutte perpétuelle implique cette nécessité de défendre en permanence, et parfois jusqu'au fanatisme sanglant, l'identité tchétchène contre les tentatives d'assimilation (qu'elles soient tsaristes, soviétiques ou russes).

3. *La diaspora :*

Le terme **diaspora** désigne la dispersion d'une communauté ethnique ou d'un peuple à travers le monde.

À l'origine, ce terme ne recouvrait que le phénomène de dispersion proprement dit. Aujourd'hui, par extension, il désigne aussi le résultat de la dispersion, c'est-à-dire l'ensemble des membres d'une communauté dispersés dans plusieurs pays.

Le mot fut d'abord employé pour la diaspora juive. Le terme a ensuite été repris au XX^{e} siècle pour désigner d'autres communautés. Le nombre de personnes en situation de diaspora n'est pas connu précisément, mais il peut être estimé à 600 millions, soit 10 % de l'humanité. Le rapport de la Commission globale sur les migrations internationales (ONU) évalue à 200 millions le nombre de migrants (Rapport de 2005). On peut multiplier par trois ce chiffre pour évaluer le nombre de diasporiques, citoyens ou non des pays d'accueil.

Le terme de diaspora sert à désigner toutes sortes de phénomènes résultant de migrations de population dans plusieurs pays, à partir d'un foyer émetteur.

Le géographe et directeur de recherches au CNRS Roger BRUNET[1] (1992) énumère trois types de causes de dissémination : « *une dispersion contrainte, en l'absence de pays propre* (diaspora palestinienne) ; *une difficulté d'existence plus ou moins momentanée* (diaspora portugaise, irlandaise) ; *ou un choix d'activités et de modes de vie* ».

Les grandes problématiques qui touchent les diasporas concernent l'espace économique, les flux transnationaux, les structures religieuses, les comparaisons entre les différents modes d'accueil des pays récepteurs, la notion de territorialité et les grands espaces carrefours.

[1] BRUNET R., *Les Mots de la géographie, dictionnaire critique*, Reclus-La Documentation française, 1992

L'espace d'une diaspora est un espace transnational fait d'une multitude de noyaux dispersés et de centres de communautés. Le lien communautaire est essentiel pour la pérennité de la diaspora. Il s'établit à partir de différents ancrages (maison familiale, quartiers, édifices religieux, sièges d'associations) et se développe à travers de nombreux réseaux (filières et cultures régionales).

B. Le point de vue ethnopsychiatrique

« *La pratique ethnopsychiatrique tend à restituer le maximum des références culturelles du patient : sa langue d'abord, bien sûr, mais aussi les théories implicites, les logiques interactives, les façons de faire ...* ». Tobie Nathan[1] nous présente l'ethnopsychiatrie comme une pratique qui tient évidemment compte du vécu et des valeurs culturels du patient. L'ethnopsychiatrie s'illustre par un travail de psychologie clinique associée à l'anthropologie. Elle s'intéresse aux désordres psychologiques en rapport à leur contexte culturel d'une part, aux systèmes culturels d'interprétation et de traitement de la maladie d'autre part. Ainsi, elle met en évidence l'importance de l'aspect culturel dans la pathologie quelle qu'elle soit.

1. Composer avec ces/ses cultures

Marie Rose Moro[2] est psychiatre d'enfants et d'adolescents, psychanalyste, Docteur en médecine et en sciences humaines, elle est la chef de file actuelle de l'ethnopsychanalyse et de la psychiatrie transculturelle en France. Ce mémoire reprendra en partie des axes de travail présentés dans plusieurs de ses ouvrages.

Marie Rose Moro rappelle que soigner les enfants en situation transculturelle pose un certain nombre de questions spécifiques, et cela nécessite certaines adaptations du cadre thérapeutique.

Au début des années soixante, il y avait environ deux millions de réfugiés dans le monde. Ils sont aujourd'hui dix fois plus nombreux. A ceux-ci, il faut ajouter des dizaines de millions de migrants.

---

[1] T. NATHAN, *... fier de n'avoir ni pays, ni amis, quelle sottise c'était - principes d'ethnopsychanalyse,* Editions La pensée sauvage, 1993

[2] M. R. MORO, www.marierosemoro.fr/

En France, les professionnels sont amenés de plus en plus fréquemment à travailler avec des enfants et des adolescents possédant un univers culturel duquel ils ne sont pas familiers[1].

Ce travail avec les enfants de migrants ainsi qu'avec leur famille pose des questions bien particulières : celles de l'histoire migratoire, de ses effets, la contrainte pour les enfants de *parvenir à opérer un métissage entre leurs deux mondes d'appartenance*.

La prise en charge de ces enfants amène bien souvent le thérapeute à une grande vigilance sur ces questions : *l'enfant doit être pensé dans sa famille, en lien avec deux univers hétérogènes, héritier d'une histoire familiale qui a commencé bien avant la migration de ses parents.*

Mme Moro[2] met en évidence la complexité du monde auquel sont confrontés ces enfants de migrants en devant « *composer avec leurs affiliations partielles et multiples* » et ajoute que « *l'enfant de migrants,* (…) *se construit au croisement de deux processus : un processus de filiation – « je suis le fils, la fille de … » - et un processus d'affiliation – « j'appartiens à tel groupe ou/et à tel autre* » ». Son travail tient compte des évidentes difficultés auxquelles se heurtent ces enfants lors du processus migratoire. Elle met en lumière l'éventuelle incapacité d'investissement de ces enfants pour ce qui est de l'ordre du relationnel et de l'affectif : « *les conséquences d'une telle situation (migration), pour le développement affectif et cognitif des enfants, sont autrement plus graves, car c'est tout le système relationnel de ces enfants qui en est affecté : les relations intrafamiliales d'abord ; les relations avec l'extérieur ensuite. L'investissement de l'école et du savoir, l'estime de soi et de ses parents, la capacité à se projeter dans le futur en sont fortement altérés*. »

Prendre en compte la culture des patients mais aussi celle de ses parents, est un fait dont la plupart des thérapeutes a aujourd'hui bien conscience. Pour autant se représenter ce que peut être l'univers culturel d'un enfant de migrants ne va pas sans difficulté.

---

[1] T. BAUBET & M. R. MORO *L'approche ethnopsyhiatrique* @ cairn.info revue Enfances & PSY 2000-4 (n°12 – p. 111 à 117)

[2] M. R. MORO, *Parents en exil. Psychopathologie et migrations,* Paris : PUF, 1994

Le phénomène par lequel la culture s'acquiert est appelé, selon l'anthropologue américaine Margaret Mead, l'*enculturation*[1]. Toute une série de logiques culturelles redondantes sont fournies à l'enfant par sa mère et par le groupe, et cela dès sa naissance, à travers les façons de faire en terme de maternage, d'éducation, de soins, de langage, etc. Des schémas culturels structurent donc les premières interactions entre la mère et son bébé : « *(…) l'interaction mère- enfant n'existe pas en dehors du système culturel des parents*[2] ».

Ce système culturel, désigné par le terme de *culture d'origine*, ne doit cependant pas être pensé comme quelque chose *d'intangible et de figé*.

Il n'y a pas de culture « *pure* » : dans le pays d'origine, diverses influences culturelles, et migrations internes conduisent à un *certain degré de métissage*.

Plus tard, dans ce phénomène de migration, il a été constaté que des *schémas culturels de maternage* se modifiaient dans une certaine mesure, mais continuaient cependant de structurer la relation.

L'enfant de migrant naît ainsi dans un univers double, deux mondes culturels hétérogènes, avec certaines logiques qui sont par ailleurs difficilement conciliables : *le monde de la maison et le monde de l'extérieur, auxquels répondent un ici et un ailleurs, un avant et un après la migration*. Nous devons ainsi évoquer le risque que la personnalité de l'enfant de migrants ou en situation migratoire, se construise sur une *logique de clivage*, témoignant de la rupture introduite par la migration dans l'histoire familiale.

[1] M. MEAD, citée par T. BAUBET & M. R. MORO *L'approche ethnopsyhiatrique,* op. cit.

[2] M. R. MORO, *Parents en exil. Psychopathologie et migrations,* op. cit.

2. Une histoire marquée par la rupture :

Ces enfants de migrants partagent un des points communs ; ils sont les héritiers d'une histoire familiale marquée par une rupture incarnée par la migration. Il peut s'agir d'un *exil*, sans que les parents puissent espérer un retour au pays d'origine et souvent après des évènements dramatiques, ou bien d'une *migration décidée volontairement*.
Il est néanmoins nécessaire de se pencher sur cette histoire, de pouvoir parler, dans les situations d'exil, des évènements, parfois traumatiques, qui l'ont précédé ; de réfléchir, dans les situations de migrations, aux éléments, conscients ou non, qui ont pu la produire.
Quels qu'aient été ses déterminants, la migration a des effets traumatiques comme Tobie Nathan[1] le souligne.
Par la rupture du *cadre externe*, la migration appelle une rupture au niveau du *cadre culturel intériorisé*.

En plus de ces traumatismes spécifiques peuvent s'associer des traumatismes comme les confrontations entre les logiques d'ici et de là bas. S'ajoute aussi à ces traumatismes une problématique de deuil car la migration, c'est laisser derrière soi de la famille, des amis, une terre … Dans la migration, il y a la notion de mouvement, de déplacements, en l'occurrence, on doit entendre aussi ici la notion de perte.

Cependant, parler de deuil ou de traumatisme en se référant à la migration ne signifie pas pour autant qu'elle soit en elle- même pathogène. Il s'agit d'une situation qui astreint à des réaménagements. Pour le migrant, il y donc un long travail d'élaboration à mener.

[1] T. NATHAN, *La Folie des autres. Traité d'ethnopsychiatrie clinique*, 1986, Editions Bordas, Paris, 2001

II. La culture

« *Les abeilles pillotent deçà delà les fleurs, mais elles en font après le miel qui est tout le leur.* »

Montaigne

A. Définition

Le mot « culture » vient du latin « cultura[1] », qui signifie l'attention que l'on donne à l'esprit, l'ensemble des connaissances acquises par un individu. Dans notre travail, nous aborderons la culture comme un ensemble de connaissances transmis par des systèmes de croyance, par le raisonnement ou l'expérimentation, qui la développent au sein du comportement humain en relation avec la nature et le monde environnant. Elle comprend ainsi tout ce qui est considéré comme *acquisition de l'espèce*, indépendamment de son héritage instinctif, considéré comme naturel et inné. Ce mot reçoit alors des définitions différentes selon le contexte auquel on se réfère.

« Ensemble des usages, des coutumes, des manifestations artistiques, religieuses, intellectuelles qui définissent et distinguent un groupe, une société. »

« Ensemble de convictions partagées, de manière de voir et de faire qui orientent plus ou moins consciemment le comportement d'un individu, d'un groupe. »

Dans notre présent travail, nous serons attentif à la culture comme celle d'un peuple, son identité culturelle, la *culture collective* à laquelle on appartient.

[1] Dictionnaire *Hachette Encyclopédique*, 1994

En philosophie, le mot culture désigne ce qui est différent de la nature, c'est-à-dire ce qui est de l'ordre de l'acquis et non de l'inné. La culture a longtemps été considérée comme un trait caractéristique de l'humanité, qui la distinguait des animaux. Mais des travaux récents en éthologie et en primatologie ont montré l'existence de cultures animales.

En sociologie, la culture est définie comme "ce qui est commun à un groupe d'individus et comme ce qui le "soude". Ce "réservoir commun" évolue dans le temps par et dans les formes des échanges. Il se constitue en manières distinctes d'être, de penser, d'agir et de communiquer.

La culture est perçue, selon le docteur en sociologie J.P. LEDERACH[1], comme un ensemble de connaissances : des schèmes de comportements et de pensée créés et partagés par un ensemble de personnes pour percevoir, interpréter, exprimer et répondre aux réalités sociales autour d'elles. Selon le psychanalyste Kaës et al[2], « *La culture est, à ce niveau interne, l'ensemble de dispositifs de représentations symboliques dispensateurs de sens et d'identité, et à ce titre, organisateurs de la permanence d'un ensemble humain, (des) processus de transmission et de transformation. Elle comporte nécessairement un dispositif d'auto- représentation, qui implique la représentation de ce qui n'est pas elle, de ce qui lui est étranger, ou de ce qui lui est attribué* ».

La culture se présente donc comme un *ensemble plus ou moins partagé de savoirs, savoir- faire et savoir être, relatif à un univers culturel. Ces modèles partagés identifient les membres d'un groupe culturel, en les distinguant d'un autre groupe*.

Apprise, acquise, intériorisée, la culture structure et caractérise le comportement de l'individu.

---

[1] J. P. LEDERACH, cité par C. DI & M. R. MORO, *Conflit des cultures dans la constitution de soi – L'apport de l'approche ethnopsychiatrique*, @ cairn.info / revue Informations sociales 2008- 1 (n°145 – p.16 à 24)

[2] R. KAES, cité par C. DI & M. R. MORO, *Conflit des cultures dans la constitution de soi – L'apport de l'approche ethnopsychiatrique, op. cit.*

D’un point de vue ethnopsychiatrique, celui de M. R. Moro, la culture est la somme des connaissances et des comportements qui caractérisent une société humaine. Elle permet aux membres d’une société d’appréhender le monde et d’attribuer un sens aux évènements d’une manière homogène en leur fournissant une *grille de lecture* transmise de façon implicite à travers des représentations culturelles communes. Ces représentations culturelles varient d’une culture à l’autre, elles définissent la façon dont les membres de chaque culture se représentent l’enfant. Elles sont à la base des représentations concernant la maladie et ses causes.

B. Une culture collective

La culture collective correspond à une unité fixatrice d'identités, un repère de valeurs relié à une histoire parfaitement insérée dans la collectivité. Sa valeur est la stabilité figée dans le passé, le rappel à l'Histoire.

Les systèmes de valeurs guident les croyances qui composent la culture en partie.

Il est possible de reconnaître des systèmes de valeurs associés de préférence à des civilisations. Ainsi, dans ce qu'on appelle encore l'Occident, il semble que la conversation culturelle se préoccupe beaucoup de la question de la règle, de la mesure, de la loi physique ou sociale, alors qu'en Extrême-Orient, l'affaire la plus importante concerne l'identité dans le monde. Les valeurs des sociétés villageoises (comme en Afrique ou en Amérique latine) portent davantage sur l'équilibre entre l'homme et la nature, garanti par l'intercession des hommes-médecine. Les valeurs des sociétés nomades sont plutôt attachées à résoudre les problèmes des antagonismes inévitables entre groupes sur le territoire commun

Les « normes » d'une culture sont constituées par les attentes sur la façon dont les personnes doivent se comporter dans diverses situations.

On distingue à travers le monde, les cultures écrites et les cultures orales. La langue, écrite ou orale, joue ainsi un rôle essentiel dans l'élaboration d'une forme de connaissance sociale, qui est la pensée du sens commun, socialement élaborée et partagée par les membres d'un même ensemble social ou culturel. On appelle quelquefois cette connaissance commune une représentation sociale.

C. Culture et identité

D'après Abdessalem Yahyaoui[1], docteur en psychologie et psychothérapeute « *la culture n'est pas quelque chose d'extérieur à l'individu mais elle est plutôt quelque chose d'intériorisé, de vécu.* »
En effet, la culture fait partie intégrante de notre existence. Elle compose la personnalité, l'identité de chacun. Nous sommes faits de ce qui nous a été transmis par nos familles. Nos valeurs, nos convictions viennent de plus loin encore, de ce que nos ancêtres ont vécu, ce qu'eux-mêmes ont intériorisé de leur vie, de leurs expériences, de ce qu'ils ont transmis à nos parents, et de ce que ces derniers nous ont communiqué. Tobie Nathan, professeur de psychologie clinique et pathologique ajoute de plus, que la « *culture d'un sujet est une partie indissociable de son être* »

L'enfant de migrants est appelé à grandir entre deux cultures. Il va devoir composer avec ses identités multiples. Ses rapports à l'espace, au temps, au corps, à l'alimentation seront traversés tant par sa culture familiale imprégnée de la culture d'origine que par celle du pays d'accueil et il va falloir faire sens de cette double appartenance.

Selon Lucille GUILBERT[2] , on assiste à une complexification et à une diversification des trajectoires migratoires. Les classifications habituelles en types de migration, migration volontaire, migration forcée, migration économique, fondées sur les motivations en termes de facteurs de départ et de facteurs d'attraction se conjuguent en des configurations floues chez un même individu ou un même groupe. Ainsi, les motifs des déplacements peuvent différer au sein d'une même famille. Alors qu'un père quitte son pays d'origine pour travailler, une mère part pour rejoindre son mari. Le trajet peut se faire dans les deux sens : une famille quitte son pays natal, et l'un (ou quelques uns) d'eux peut y revenir pour une durée variable.

[1] A. YAHYAOUI, *notes sur les liens intergénérationnels et sur la transmission culturelle*, Migrants-formation, n°98, septembre 1994

[2] L. GUILBERT, *L'expérience migratoire et le sentiment d'appartenance*, Ethnologies, vol. 27, n° 1, 2005, p. 5-32. http://id.erudit.org/iderudit/014020ar

Les raisons de ces migrations divergent d'un individu à un autre. La vision que chacun a de la migration vécue est différente selon les membres d'une même famille : « *Dans une famille on a beau avoir vécu les mêmes choses, on n'a pas les mêmes souvenirs*[1] »

« Les trajectoires migratoires sont ponctuées d'aller-retour, de va-et-vient fréquents entre divers lieux : pays d'origine ou pays d'accueil, pays où sont installés des membres de la famille dispersée ou la collectivité en diaspora, pays d'adoption[2] *».* Nous pouvons alors nous poser la question de la construction de l'identité pour l'individu en processus migratoire, et plus justement encore, celle de l'enfant en âge d'acquérir le langage écrit.

A un moment charnière de son développement, l'enfant doit pouvoir se reposer sur de solides bases pour ancrer les acquisitions qu'il est en âge de faire. Le processus migratoire entraîne des réaménagements dans les identifications culturelles et sociales, dans des appartenances à des groupes ou à des réseaux locaux.

Dans la construction de son identité, cet ici et cet ailleurs présents dans sa vie d'enfant de migrants doivent être articulés et élaborés de manière à permettre l'accès à la symbolisation.

Quelle que soit la nature de la migration, elle entraîne *« le relâchement ou la rupture de certains liens sociaux affectifs (...) et la perte de repères géographiques, sociaux et culturels* ».

Mais Lucille Guilbert poursuit en ajoutant que « *cette même migration suscite par ailleurs une construction de nouvelles alliances et rapports à l'Autre, une appropriation de nouveaux lieux physiques et symboliques* ».

La migration n'est pas seulement objet de rejet, d'isolement ; elle n'existe pas uniquement comme traumatisme ou souffrance, mais peut s'illustrer comme un enrichissement « *d'expériences d'apprentissage, d'acquisition de savoirs et de savoir-faire, de développement de compétence, de déploiement de ressources personnelles et sociales.* »

[1] M. DARRIEUSSECQ, écrivain français

[2] L. GUILBERT, *L'expérience migratoire et le sentiment d'appartenance*, op. cit.

M. R. Moro et Charles Di[1] rappellent qu'il y a toujours eu et il y aura toujours des migrations. Celles- ci ouvrent sur la rencontre des cultures et confrontent à l'altérité. Comment les réaménagements identitaires se font- ils ? *C'est tout l'enjeu du métissage qui se substitue aux logiques de rejet et d'exclusion, et qui se fonde sur des mécanismes psychiques spécifiques.*

En situation migratoire, au carrefour des cultures, l'individu doit-il alors effectuer des *réajustements* et des *réaménagements de soi* ? De nos jours, de plus en plus de gens quittent leur pays, leur milieu de vie, leur culture. En partant de chez eux, ils s'éloignent de leur façon de penser, d'être et de faire. Ils vont à la rencontre de nouvelles représentations du monde, d'autres systèmes de croyance et de valeurs. Mais ce voyage d'un univers à un autre se fait- il sans heurt, et a quoi s'exposent ceux qui migrent ?

La culture apparaît alors comme un ensemble plus ou moins partagé de savoirs, savoir-faire et savoir être, relatif à un univers culturel. Ces modèles partagés identifient les membres d'un groupe culturel, en les distinguant d'un autre groupe.

La culture est apprise, acquise. Elle est intériorisée. De ce fait, elle structure et détermine le comportement de l'individu.

Vivre au- delà de ses propres frontières oblige à des réaménagements de tous ordres ; culturels, psychiques et symboliques. La nécessité de se distancier du passé et celle de s'inscrire dans le présent pour s'intégrer fragilisent les personnes.

Vivre dans son milieu culturel n'est pas un fait ordinaire et naturel, même si cela paraît spontané. C'est un processus qui s'étaye sur un univers de signifiants, à partir d'un

[1] C. DI & M. R. MORO, *Conflit des cultures dans la constitution de soi – L'apport de l'approche ethnopsychiatrique*, op. cit

environnement humain et institutionnel donné.

La migration introduit une série de discontinuités et de dysfonctionnements qui rend difficile le déploiement de ce processus. Elle fait émerger de nouvelles exigences. *Le migrant se trouve dans un monde dont il ignore les codes. Il est parfois partagé entre la culture de dedans et la culture du dehors*[1], cela souligne la question du sujet dans un contexte de différence culturelle.

Mal outillé face à un univers culturel dont il ne partage ni la tradition, ni les représentations, ni les valeurs, piégé dans un clivage procédant du traumatisme migratoire et parfois pris dans des conflits entre les logiques culturelles du pays d'où l'on vient et celles du pays d'accueil, l'individu doit inventer des façons de faire pour se tenir debout et rester intègre.

Douville et Galap[2] (1999) envisagent trois postures possibles pour le sujet : se replier sur une origine empreinte de nostalgie, tendre à l'assimilation par identification au majoritaire, articuler les éléments issus des différentes cultures.

De nombreux travaux le montrent que l'inscription dans le pays d'accueil est un processus complexe qui nécessite du temps et une élaboration.

[1] T. NATHAN, *La Folie des autres. Traité d'ethnopsychiatrie clinique*, op. cit.

[2] O. DOUVILLLE & J. GALAP, cités par C. DI & M. R. MORO, *Conflit des cultures dans la constitution de soi – L'apport de l'approche ethnopsychiatrique*, op. cit

III. Intégration et appartenance

« Il y a quelque chose de plus grand pourtant que d'appartenir au monde, c'est de s'appartenir à soi-même. »

Victor Hugo

A. Du migrant au thérapeute du langage

« *Les migrations confrontent non seulement les pratiques culturelles et sociales des migrants mais tout autant les pratiques professionnelles des intervenants sociaux et des éducateurs auprès des populations réfugiées ou déplacées*. » Lucille Guilbert[1] fait ici référence aux difficultés rencontrées par les professionnels de santé, les éducateurs, les rééducateurs face aux individus en situation de migration.

La question que nous nous posons repose sur le comportement à adopter lorsque l'on est confronté à un contexte de transculturalité en rééducation orthophonique avec ces « (…) *enfants d'ici venus d'ailleurs* ». « *Plus que les autres peut être encore, ils nous invitent à nous décentrer, à interroger nos pratiques, à les adapter aussi. Ces enfants sont des enfants singuliers qui sont amenés nécessairement à maîtriser plusieurs registres, plusieurs mondes, parfois plusieurs langues*[2]. »

Comment orienter notre action thérapeutique afin de les étayer au mieux ? Il convient tout d'abord d'entendre, au sens de l'entendement, les croyances culturelles apportées

[1] L. GUILBERT, *L'expérience migratoire et le sentiment d'appartenance*, op. cit

[2] M. R. MORO, *Aimer ses enfants ici et ailleurs – histoires transculturelles, Editions Odile Jacob, Paris, 2007*

par l'enfant en séance. La prise en compte de l'enfant est non seulement indispensable, mais celle de sa famille ; dans un cercle en premier lieu plus restreint, ses parents ; est incontournable. L'enfant qui nous est amené vient avec ses convictions, sa méfiance à notre égard, nous qui lui sommes de prime abord étrangers de par notre identité physique et culturelle. Notre travail consiste dans un premier temps à mettre cet enfant en confiance, à l'amener à faire tomber les barrières qu'il pense peut être insurmontables.

Dans l'univers thérapeutique, l'apparition de croyances culturelles constitue un processus de délimitation. (Tobie Nathan) Les croyances sont tout aussi présentes chez le thérapeute. Elles sont généralement repérables à ses réactions face à celles du patient. Le thérapeute se doit de tenir compte des croyances de son patient dans le travail qu'il mettra en place, et dans la relation qu'il établira avec lui.

Dans notre profession, nous nous intéressons, entre autres choses, à l'enfant en cours d'acquisition du langage écrit. Le processus migratoire qu'il vit, a vécu, entre en corrélation avec le processus d'acquisition du langage écrit. Partant de ce postulat, nous en sommes venus à nous interroger sur le lien étroit entre ces deux processus, et à nous demander, lorsque le processus d'acquisition du langage écrit achoppe, où il achoppe, à quel moment, et dans quelles circonstances. Il est évidemment difficile de répondre précisément à de telles questions, nous tenterons cependant d'émettre quelques interprétations avec réserve.

Nous cherchons, tout d'abord, à savoir si les troubles du langage écrit d'un enfant en situation migratoire sont en partie influencés par la migration physique et psychologique qu'il vit.

Pour ce faire, nous ferons passer un protocole à deux catégories d'enfants : une population d'enfants issus de la migration non pathologique, et une seconde ayant des

troubles du langage écrit. Nous en analyserons le contenu dans une seconde partie, pratique.

« *Pour tous les patients reçus, le traumatisme de la migration, qui leur est commun, ainsi que la difficulté à s'exprimer dans notre langue, entraînent des malentendus*[1] »

Par ces propos, Sybille de Pury met en évidence les difficultés liées à la culture d'origine et en particulier à la langue maternelle. Elle évoque d'une part la complexité de la situation migratoire vécue par le patient, qui demeure avant toute chose un obstacle pour lui ; et d'autre part, la peine qu'il a pour s'exprimer, ou encore comprendre les paroles du thérapeute. Ces difficultés relevant de sa conjoncture conduisent à une incompréhension entre les deux protagonistes. Le thérapeute ne peut suivre le cheminement de l'enfant qui ne peut le faire connaître à son interlocuteur, et qui éprouve de grandes difficultés dans les échanges avec son destinataire.
Claude MESMIN confirme les dires de Sybille de Pury en mettant l'accent sur l'évidente incapacité pour le thérapeute à recevoir une affirmation précise sur leur pratique transculturelle : « *Les questions que leur posent les migrants autour des difficultés qu'ils ressentent, ne reçoivent pas toujours de réponses compréhensibles pour eux* ».

Dans un article rédigé par Léandre NSHIMIRIMANA[2], le docteur en psychologie invite les cliniciens à tourner leur regard d'abord sur eux-mêmes et sur leur propre culture. L'idée centrale est qu'un accueil valorisant et intégrant est la meilleure clinique pour l'immigré.

Selon L. NSHIMIRIMANA, chercher à comprendre la souffrance d'un humain et à la prendre en charge dans des termes et des actes qui ont du sens pour lui, est une attitude

[1] S. de PURY, *Comment on dit dans ta langue ? pratiques ethnopsychiatriques*, Editions Les empêcheurs de tourner en rond, 1998

[2] L. NSHIMIRIMANA*, Immigrés en souffrance : traiter la différence ou soigner l'accueil* , Cahiers critiques de thérapies familiales et de pratiques de réseaux, 2002- 1 (n°28 – p. 129 à 156)

clinique adéquate ; et le minimum serait de chercher à comprendre à quelles réalités culturelles il se réfère pour donner un sens à ces expressions culturelles de la détresse psychologique.
L'approche psychologique quant à elle, montre que l'intégration est un processus dynamique et réciproque entre l'immigré et la société d'accueil. Le rapport subjectif de l'immigré à ses origines, le poids qu'il accorde à sa différence culturelle dans ses stratégies identitaires, tout cela intervient dans son intégration.
L'intégration est donc un processus réciproque et conflictuel, dans lequel l'immigré et la société d'accueil sont impliqués dans une négociation, une conversation, en vue d'arriver à un équilibre avantageux pour tous. On comprend que toute prescription de la différence est aussi violente que toute assimilation forcée, ou tout rejet.

Lorsque l'on parle de l'importance des facteurs culturels dans la prise en charge des patients immigrés, beaucoup pensent uniquement à la culture du patient immigré, comme s'il était entendu que celle de son thérapeute ne pouvait poser problème.
Comprendre et situer une souffrance dans l'univers des croyances et des pratiques d'un patient, lui proposer un accompagnement qui a du sens pour lui, devrait concerner tout homme en souffrance.

De plus, Francine ROSENBAUM[1] propose d'accepter les références culturelles différentes comme constitutives, indispensables et «normales» dans la construction de l'identité, et comme favorisant l'émergence d'une rencontre qui cimente réciproquement les deux cultures.

Le psychiatre Amilcar CIOLA insistait sur le fait que le concept d'identité est dangereux lorsqu'il est réduit à une seule appartenance, et ceci d'autant plus s'il s'oppose à d'autres appartenances.
Chaque fois que nous sommes soumis à la tentation de nous identifier à une seule appartenance, cela est «dangereux» parce que «les autres», deviennent les ennemis de

[1] F. ROSENBAUM, Approche transculturelle des troubles de la communication : Langage et migration, Editions Masson, 1997

l'autre bord. Il convient donc de respecter l'identité culturelle de chacun en veillant à ne pas la réduire à une unique appartenance.

C'est au(x) soignant(s) d'inventer la façon de créer un espace de coexistence, d'alliance, où les diversités peuvent s'exprimer et être source de guérison des blessures infligées, de croissance et de développement des compétences de chacun.

B. La transmission transculturelle générationnelle

1. La filiation :

Marie Rose Moro aborde le sujet complexe de la famille, au sens de parents ***et*** enfant(s), migrante. Les relations entre parents et enfant(s) sont perturbées. Elle fait référence aux obstacles générationnels d'une part, et affectifs d'autre part qui se dressent dans leurs rapports. L'enfant migrant de seconde génération, par exemple, ne perçoit pas les possibles difficultés qu'ont pu vivre ses parents lors du déplacement vers ce nouveau pays dans le but de s'y établir. Nous parlons ici de difficultés d'intégration, de compréhension, lorsque la langue devient une gêne, de difficultés dans l'élaboration de l'identité (où trouver un peu de la culture d'origine dans le pays d'accueil ?), d'éventuels objections à leur insertion professionnelle…

A la possible douleur de la désaffiliation à ses groupes antérieurs s'ajoutent pour l'individu les difficultés d'affiliation aux nouveaux groupes dans le pays d'accueil : les discriminations, le racisme, la difficulté de trouver un emploi et un logement, la précarité, les difficultés d'expressions dues à la langue, la difficulté d'anticiper,

l'angoisse permanente de ne pas savoir adopter des attitudes adaptées aux situations, même les plus banales. La perte de confiance dans sa propre matrice d'interprétation des pensées, des sensations, des éprouvés corporels[1]. Autant de situations qui rendent possibles les mécanismes de confusion dans l'exil.

L'enfant ayant personnellement vécu le passage d'un pays à un autre appréhende lui-même la situation avec sa propre vision. Il peut demeurer des sentiments similaires à ceux vécus par des adultes migrants (insertion, compréhension, identité), avec toutefois des enjeux différents comme l'apprentissage de l'écrit, par exemple, puisqu'il s'agit de cela.

Le pays d'origine peut être évoqué avec nostalgie. Il est magnifié. Et la terre d'accueil peut être caricaturée comme un monde persécuteur. Se situer à bonne distance de ces deux pôles semble la condition de l'équilibre.

Dans leur article, C. DI et M. R. Moro parlent d'une tendance pour les migrants à trouver les évènements plus graves, plus agressifs qu'ils ne le sont en réalité. C'est ce qui est exploré avec l'idée de sensibilité spécifique des migrants. Ils évoquent tantôt une hypersensibilité, tantôt une hypo- sensibilité[2].

La psychiatre Margaret Mahler attire l'attention sur le fait qu'une situation de risque peut désorienter un individu, mais elle peut aussi l'orienter et affûter son esprit. Elle parle d'éventuelle régression ou inhibition, mais aussi d'une probable stimulation des potentialités créatrices.
Elle affirme qu'au contact d'une autre culture, le sujet se transforme, il devient métis, et apprend à se séparer. De fait, il apprend à trouver sa propre position identitaire.

[1] M. R. MORO, *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*. Paris, Editions Dunod , 1998
[2] C. DI & M. R. MORO, *Conflit des cultures dans la constitution de soi – L'apport de l'approche ethnopsychiatrique*, op. cit

Le métissage n'est pas que l'adaptation à un nouvel univers culturel, comme l'ont souligné Baubet et Moro[1]. Il s'agit de la question de l'identité de soi qui se trouve posée.

Cette question identitaire implique une élaboration complexe incluant les deuils, l'intégration progressive des éléments de la culture d'accueil, et les compromis en résultant. Ces processus amènent la réduction progressive du clivage entre les différentes cultures présentes dans la vie de l'enfant. Ils établissent des *passerelles* et des *ponts* entre les univers culturels, et laissent la *possibilité au sujet d'habiter et d'être habité par les différentes cultures, de passer d'un référent culturel à un autre. La rencontre de l'altérité pose ainsi la question des modalités de réaménagement de soi.*

Tout migrant devient alors un métis culturel. Il est constitué de *plusieurs univers, plusieurs systèmes de valeurs, de croyances et de logiques*. Il apporte aussi à la société d'accueil d'autres façons de faire et d'être, soit un enrichissement du patrimoine de l'humanité. *Et tout l'enjeu de l'inévitable métissage dialectique invite à faire un judicieux usage de l'apport de l'altérité, par établissement de passerelles en lieu et place des logiques de rejet et d'exclusion du différent, en l'occurrence culturel*.

2. Le lien intergénérationnel :

Il arrive parfois que la problématique de deuil et de traumatisme liée à la migration soit différée et, en quelque sorte, déléguée à la génération suivante. Les mécanismes de cette transmission intergénérationnelle font actuellement l'objet de différents travaux.

L'une des hypothèses est que dans certains cas, le vécu de la migration accompagné de bouleversements, de remises en cause intenses, d'affects douloureux pourrait être tu, les affects lui étant liés restant clivés du reste du mot.

Ce non- dit prendrait alors une place de secret pathogène, et il y aurait en quelque sorte une absence de transmission des opérateurs nécessaires au métissage (par métissage, nous entendons ici la nécessité pour l'enfant de migrant de parvenir à se représenter non pas comme l'un ou l'autre, mais comme l'un et l'autre) selon Thierry Baubet. Les

[1] T. BAUBET & M. R. MORO, *L'approche ethnopsyhiatrique, op. cit.*

enfants placés en situation de médiateurs et d'intercesseurs seraient alors les plus exposés.

M. R. MORO explique que lorsque dans une fratrie, un ou plusieurs enfants sont dépositaires de cette problématique non élaborée, celle- ci pourrait être à l'origine de manifestations psychopathologiques s'exprimant surtout lors de périodes du développement recelant une vulnérabilité spécifique: chez le bébé, au cours de **grands apprentissages**, à l'adolescence, ou lors de deuils ou de traumatismes ultérieurs.
Nous ne pouvons alors nous empêcher de faire le parallèle avec l'acquisition du langage écrit, de la lecture et de l'écriture, qui serait alors, si l'on se réfère à MORO, entravée par cette problématique générationnelle.

La famille est une base sur laquelle s'appuyer pour établir ses repères. Cependant, comme Josiane Le Gall[1] le fait remarquer, « *la question de l'adaptation à un nouveau milieu a longtemps été abordée uniquement comme un problème menant à une désorganisation familiale alors que la famille apparaît comme un frein à l'intégration.* » La famille en situation migratoire n'entrave - t'elle pas la socialisation dans un nouveau milieu jusqu' alors étranger à sa culture ? Elle souligne ici le rôle perturbateur que l'on donne trop souvent à l'accommodation à un lieu inconnu. La recherche d'acclimatation au nouveau milieu soulèverait une discordance familiale. Mme Le Gall émet l'idée que la famille elle- même apparaîtrait comme l'élément contrariant l'insertion dans un nouvel environnement.

YAHYAOUI[2] explique que la tradition tient une importance considérable dans la notion de transmission transgénérationnelle. *La pratique de cette tradition renforce la continuité entre le dedans et le dehors, ainsi participe à assurer la transmission de l'héritage culturel.* Cependant, il soulève une question essentielle : qu'est ce qui lie la famille nucléaire aux absents lorsque les liens dans cette famille sont réduits au père, à la mère et aux enfants ?

[1] J. Le GALL*, Enfance famille génération, revue internationale*, No. 6, 2007, www.efg.inrs.ca

[2] A. YAHYAOUI, *notes sur les liens intergénérationnels et sur la transmission culturelle*, op. cit.

Il met en évidence le manque d'investissement des enfants pour le reste de la famille élargie : *les parents sont non seulement en manque de mots à propos de leurs ascendants, de leur culture, mais leur parole est tellement chargée de souffrance qu'elle appelle à la fuite.*

YAHYAOUI ajoute que la langue maternelle, même si elle n'est pas capitale dans la transmission de l'héritage culturel familial, elle a un rôle capital « *pour jeter les ponts entre les générations* ». De plus, la langue du pays d'accueil n'étant pas toujours parfaitement maîtrisée,, les parents sont incapables d'aller au delà d'un langage formel, ce qui les prive de tout l'univers affectif qui les lie symboliquement avec leur enfant.

YAHYAOUI[1] explique que, de surcroît, les grands-parents *accusent leurs enfants de ne pouvoir communiquer avec leurs petits-enfants,* et d'être à l'origine de cette rupture générationnelle.

Il fait état de la frustration des parents face au désarroi des grands parents qui pleurent de ne pouvoir s'exprimer face à leurs petits enfants, et de *leurs propres souffrances de ne pas offrir à leurs parents les petits enfants qu'ils auraient souhaité avoir et que eux auraient souhaité leur donner.*

Par ailleurs, cette représentation de l'enfant manqué associée au schéma de frustration que nous venons d'expliciter signe une *rature dans les liens* intergénérationnels et l'incapacité pour beaucoup d'enfants de *dessiner un arbre généalogique dont les ramifications dépassent la famille nucléaire (...).*

Il conclut en disant que cette rature rend la transmission difficile. En effet, on ne peut transmettre la culture à travers un discours figé (formel). Cette transmission nécessite un discours constamment réactualisé et réinterprété, *qui crée le lien entre les générations*.

Selon lui, on ne peut prétendre à une transmission qu'en présence d'un lien transgénérationnel.

Le contexte familial permet très souvent de comprendre le type de relations que vit l'enfant. La question de la relation parents/ enfants est centrale. Pour les parents, admettre la pathologie de leur enfant est une blessure parfois insurmontable. Ils

[1] A. YAHYAOUI, *notes sur les liens intergénérationnels et sur la transmission culturelle*, op. cit.

préfèrent nier l'évidence. L'articulation du roman familial et de l'histoire avec les générations antérieures permet de pointer du doigt les schémas qui se reproduisent et d'en contrer les mécanismes négatifs.

D'une part, l'hypothétique traumatisme causé à la famille par la migration laisse en elle une blessure qu'elle doit panser au fur et à mesure du temps ; mais d'autre part, lorsqu'elle se voit confrontée à une nouvelle difficulté concernant l'achoppement du langage écrit de leur enfant, elle peut alors se sentir complètement démunie et incapable de combler cette lacune.

Face à la maladie, au désordre, un processus d'attribution du sens se met en place. Ce sens se construit à partir des représentations culturelles disponibles au sein de la société considérée constituant un corpus d'hypothèses communes à ses membres. Ainsi s'élaborent de véritables théories étiologiques.

C. apprentissages et migrants

Les migrations sont aussi l'occasion de nouveaux apprentissages, elles permettent de puiser dans l'une et l'autre cultures pour créer un *« univers culturel métissé, univers à partir duquel prend place, progressivement (...) la rencontre édifiante avec d'autres cultures y compris celles d'origine et d'accueil* » comme l'affirme Abdessalem YAHYAOUI [1]

Lucille GUILBERT[2] ajoute que « *les migrations volontaires, mais aussi les migrations forcées, sont l'occasion de nouveaux apprentissages. La migration forcée est un déplacement marqué par les pertes, les deuils, les souffrances. Paradoxalement, ce voyage douloureux conduit à des expériences d'apprentissage. Les personnes qui ont été jetées dans l'exil ont réalisé, même dans des conditions difficiles, des apprentissages multiples*. »

Certes, la migration n'est pas toujours choisie, elle ne résulte pas à chaque fois du désir d'une délocalisation pour un endroit plus favorable et prospère. La migration peut être un mouvement vécu comme une contrainte, comme un ébranlement de la vie jusqu'ici satisfaisante. Cette coercition peut néanmoins se trouver formatrice pour l'individu, adulte ou enfant. Alfred de Musset ne disait- il pas " Rien ne nous rend si grands qu'une grande douleur. " ? Et Marie Rose Moro d'affirmer que « *tous les modes de vie, plus ou moins atypiques, ne compromettent pas nécessairement le développement psychique des enfants*. », soit la possibilité pour chacun de ne pas vivre l'expérience de la migration comme un heurt à son développement affectif.

Cependant, il faut parler des « *possibilités qu'un obstacle à l'intégration de la personne immigrante soit le déni des apprentissages et des savoirs acquis au cours de la migration* ».

[1] A. YAHYAOUI, *notes sur les liens intergénérationnels et sur la transmission culturelle*, op. cit.

[2] L. GUILBERT, *L'expérience migratoire et le sentiment d'appartenance*, op. cit

Comme le sociologue Laurent MUCCHIELLI le met en lumière, le refus inconscient de la migration par l'enfant peut avoir pour conséquence la résistance face aux apprentissages, un déni du savoir qui mènera l'enfant vers un achoppement massif. Il nous paraît alors nécessaire, avant toute chose, que la situation de migration soit discutée et réfléchie dans le but d'être rendue moins pénible et acceptable pour l'enfant. Une fois rendue concevables pour l'enfant, les conditions de sa vie ne seront plus un frein à son savoir acquis et aux nouveaux apprentissages.

Francine ROSENBAUM[1] considère que « *l'estime de soi, de sa propre famille et de sa propre culture »* est déterminante pour accéder à l'appropriation des connaissances.
Elle dit avoir souvent constaté, parmi les enfants des familles migrantes et multiculturelles, une disparition presque immédiate des blocages de l'apprentissage du langage oral et écrit à la suite du recadrage du symptôme dans les fractures de l'histoire familiale.

L'expérience de la migration est vécue comme un véritable bouleversement dans la famille. Tout en préservant les éléments constitutifs de leur culture d'origine, les membres de la famille vont devoir incorporer une nouvelle façon de parler, penser, de nouvelles valeurs, coutumes qui vont les amener à modifier l'organisation familiale et surtout leur identité.

L'impact de la migration est difficilement mesurable puisqu'elle est vécue très différemment selon les personnes et peut avoir des répercussions longtemps après. Les ruptures dans le temps, les fragmentations familiales, les non dits liés à la migration entravent la mise en place des repères fondamentaux de l'enfant si bien que l'on observe souvent chez ces enfants des retards dans l'acquisition des concepts spatiaux-temporels, du schéma corporel, de la structuration du récit….

La situation transculturelle diminue le degré de prévisibilité du monde extérieur, car ce monde est mal connu des parents. Le plus souvent l'enfant de migrants intègre les lois

[1] F. ROSEBAUM, *Approche transculturelle des troubles de la communication : langage et migration*, op. cit.

de fonctionnement du pays d'accueil sans les comprendre. Il ne peut donc pas les anticiper, devenant alors facteur d'anxiété. Toute activité d'apprentissage présuppose deux temps :

- Un premier temps de déséquilibre,
- Puis un deuxième de rétablissement de l'équilibre grâce à des supports apportés par l'environnement.

Or la situation de migration favorise les moments de déséquilibre, et quand la seconde phase vient à manquer, elle potentialise des difficultés ou des retards d'apprentissage.
Si la relation à la culture d'origine est insuffisante, chaque élément d'acculturation pourra devenir une remise en question fondamentale de l'identité première.
Partagé entre ces deux cultures, parfois aux références contradictoires, l'enfant ne sait plus qui il est. Il s'épuise alors dans des conflits qui lui ferment l'accès aux apprentissages. Dans ce cadre, le blocage langagier manifeste une souffrance de l'enfant.

Parfois l'enfant présente de bonnes capacités intellectuelles mais il ne s'autorise pas à réussir.
Dans la situation de migration, on observe une inversion des rôles entre les générations dans la maîtrise de la langue et des codes sociaux. Quand réussite signifie disqualification de l'image parentale, l'enfant peut se confronter à un sentiment de déloyauté envers ses origines. On parle alors de « conflit de loyauté »

IV. L'écriture

« (…) l'écriture est naissance. Naissance du sujet. »

Joël Clerget

D'après le dictionnaire d'orthophonie, le langage écrit est « *cette notion* (qui) *recouvre à la fois le versant compréhension (lecture) et production ou expression (orthographe et écriture) d'un système codé en signes graphiques permettant, sur tout support possible, la transmission d'informations et la communication entre individus d'une même communauté linguistique ayant reçu un enseignement dans ce domaine*. »

A. Quelques rappels historiques

Revenons quelques millénaires en arrière, entre le sixième et le premier avant Jésus-Christ, en Mésopotamie, lorsque les comptables des exploitations agricoles produisent et développent un système pictographique leur servant tout d'abord de mémorandum.
L'écriture cunéiforme viendra par la suite, grâce aux scribes sumériens qui permirent l'apparition de signes au sens multiples selon le contexte.
L'écriture cunéiforme ne sera, par la suite, plus uniquement considérée comme utilitaire mais permettra alors une nouvelle forme de communication et de pensée.

En Egypte, autour du troisième millénaire avant notre ère, apparaissent, grâce à Thot, secrétaire de Pharaon, les hiéroglyphes, qui sont alors immédiatement considérés comme porteurs de « réalités abstraites et concrètes ». Les scribes égyptiens feront alors évoluer les hiéroglyphes vers une forme cursive de l'écriture de manière à répondre aux exigences de la vie quotidienne.

La naissance de l'écriture alphabétique serait géographiquement localisée en terre de Canaan, vers le deuxième millénaire avant Jésus-Christ, dans une région qui correspond aujourd'hui au Proche-Orient.

Les phéniciens auraient transmis le premier alphabet, environ un siècle avant Jésus-Christ, résultant de millénaires de transformations et de simplifications des écritures cunéiforme et démotique. Il se répandra par la suite dans les civilisations autour de la Méditerranée.

Un siècle avant notre ère, l'alphabet latin commence à être utilisé, et en 800 apparaîtra l'alphabet cyrillique dérivé de l'écriture grecque.

En -1500 est apparue la langue écrite chinoise, caractérisée par des idéogrammes (« images visuelles associées directement à des mots »), qui est restée sensiblement la même aujourd'hui.

B. Qu'est ce qu'écrire ?

Écrire est une notion complexe qui renvoie à une multitude de pratiques tant au niveau culturel que social.

Le dictionnaire fournit ainsi un nombre important de synonymes ; écrire, c'est fixer une trace, consigner, communiquer, orthographier, annoncer, exposer, correspondre, noter…

De façon plus synthétique, on peut dire qu'écrire, c'est fixer le temps, construire des repères, s'exprimer, et enfin communiquer.

Ecrire, c'est un geste, quelque chose de physique, la traduction matérielle d'une pensée. C'est une expérience : cette pensée préalable n'est pas forcément la même que celle qui renaîtra du produit de ce geste qui est l'écriture.

L'écriture est donc une transcription de la pensée. Elle permet la communication malgré les distances physiques et temporelle.

Ce qui différencie le langage écrit du langage oral, c'est que l'écrit va au-delà d'un échange immédiat. L'interlocuteur ne doit pas nécessairement être présent au moment où l'on écrit.

De plus, l'écriture permet à son auteur un contrôle sur le message qu'il émettra ainsi que sur d'éventuelles modifications. Le destinataire est d'autre part libre de lire le message avec des pauses là où il le choisit pour mieux en apprécier le contenu et le sens qu'il lui donnera. Il peut par ailleurs prendre le temps de la réflexion, voire revenir sur ce qu'il n'aurait pas compris.

L'écrit rend le message accessible à un plus ou moins grand nombre de destinataires par sa réalité matérielle permettant ainsi la transmission de ce message à travers l'espace et le temps. Cependant, la communication écrite est tributaire de ce support matériel dont l'éventuelle suppression ferait alors disparaître le message.

- ✓ Ecrire, c'est *laisser une trace*, s'inscrire dans le temps et l'espace. Par les premiers gribouillages, les premiers dessins, l'enfant se rend ainsi compte qu'il laisse une trace visible, qu'il produit quelque chose qui reste.

  Laisser une trace permet aussi la conservation des connaissances. C'est un indicateur de l'invariance d'un fait, d'une personne au fil du temps. La trace écrite nécessite cependant le respect des signes graphiques imposés par sa propre culture et signe donc l'appartenance à une civilisation.

  C'est aussi inscrire dans la mémoire, enregistrer des évènements à l'aide de la permanence de la trace.

- ✓ Ecrire, c'est *s'appliquer*. Sans tenir compte de la notion esthétique dans ce terme, « s'appliquer » c'est appliquer ce que nous sommes sur un support, qu'il soit papier, informatique. On applique un peu de nous quelque part, on pose notre empreinte.

- ✓ Ecrire, c'est être *séparé*. Nous entendons ici la notion d'absence, de perte de l'objet qui est à l'origine même de l'accès au symbole. L'écriture permet une communication qui est différée car il y a un temps plus ou moins long entre l'émission du message par le locuteur et sa réception par le destinataire. Nous pouvons écrire à quelqu'un à propos de faits se passant au moment même de la

rédaction, seulement les faits en question seront alors toujours dépassés lorsque que notre interlocuteur lira ces mêmes mots.

- ✓ Ecrire, c'est *structurer* le langage. L'écriture organise le message de manière à écarter toute confusion de sens qui pourrait exister à l'oral. L'écrit fixe la parole, permet d'ordonner la pensée. Le langage écrit structure la langue, mais permet aussi de structurer les représentations du réel, il organise la pensée, et par conséquent, structure le sujet.

- ✓ Ecrire, c'est aussi *symboliser*. D'après PEIRCE[1], le symbole renvoie à l'objet qu'il désigne par une loi qui caractérise l'interprétation du symbole par référence à l'objet en question ; c'est ainsi le cas des mots de la langue.

  La relation entre le mot écrit de la langue et ce qu'il représente est arbitraire. Symboliser représenterait ainsi le lien entre le réel et un signe.

  L'objet supplanté représenterait alors le signifié, tandis que le signe représentant représenterait le signifiant.

  Symboliser rend indispensable la formation du concept comme indépendant de l'objet concret qui est l'origine de l'abstraction.

[1] PEIRCE, cité par O. DUCROT et J-M SCHAFFER, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Edition du seuil, 1995

C. Le développement du graphisme (selon Daniel Widlöcher)

D. WIDLOCHER[1] part de la théorie de G. H. LUQUET[2] en émettant certaines oppositions et en cherchant à la corriger.
Il distingue, comme LUQUET, une phase de *gribouillage*, une phase de *réalisme enfantin* correspondant au *réalisme intellectuel* et une phase de *réalisme visuel*. Cependant ces trois phases sont pour lui séparées par des mutations : le début de la figuration, le début de l'intention représentative, l'abandon du réalisme enfantin, le déclin du dessin d'enfant.

- *Le début de l'expression graphique*

L'expression graphique commence lorsque l'enfant s'aperçoit de la trace que le crayon ou un autre objet peut laisser. C'est lorsqu'il reconnaît le lien entre la trace et son geste que l'on peut commencer à parler de dessin enfantin. La rencontre entre le geste et la surface survient lorsque l'enfant peut atteindre cette surface, à l'aide de ses bras ou ses jambes. Mais cette surface doit aussi pouvoir être marquée : le sable ou la poussière grattée par la main de l'enfant, le mur qu'il salit… Ce sont souvent les premiers dessins que va faire l'enfant, le crayon n'est donc pas, comme on l'envisage habituellement, l'instrument naturel des premières traces.

- Le stade du gribouillage

Vers un an, l'enfant s'intéresse aux lignes qu'il trace et cherche à les reproduire. Cette activité, sans intention représentative, constitue la phase de gribouillage ou griffonnage, celle que LUQUET appelle *réalisme fortuit*.
Le premier geste graphique de l'enfant est un geste oscillant, provoqué par la flexion de l'avant bras.

[1] D. WIDLOCHER, *L'interprétation des dessins d'enfants*, Charles Dessart, Bruxelles, 1965

[2] G-H. LUQUET, *Le dessin enfantin*, Editions Delachaux et Niestlé, Paris, 1991

La ligne tracée se rapproche de celui qui dessine, venant de la droite vers la gauche pour un droitier. Quand il relâche son geste, l'enfant produit une trace dans le sens inverse. C'est ce qu'on appelle un griffonnage.

Le contrôle des premiers tracés se développe en parallèle avec la motricité de l'avant bras et de la main. Ce contrôle apparaît vers dix-huit mois- deux ans.

Il découvre aussi dans les mêmes temps une ressemblance entre les lignes d'écriture et la ligne horizontale ondulée qu'il trace. Il s'amuse à imiter l'écriture mais, dans cette phase l'enfant ne contrôle pas encore le début et la fin de son trait.

L'enfant apprend donc ensuite à arrêter volontairement son geste et on observe alors des petits traits, des petites boucles…

Un autre de ses progrès est le ralentissement du geste. Quand le geste devient dépendant de la motricité, l'enfant le gère mieux, il peut ralentir.

Ce gain de maîtrise dans la motricité permet le développement du contrôle visuel.

Vers dix-huit mois, l'enfant est capable de mesurer son tracé pour qu'il tienne à l'intérieur de la feuille.

A partir de deux ans le rapport œil-main se modifie : au départ, l'œil suit la main pendant le dessin et plus tard c'est lui que la guide.

Ces perfectionnements techniques sont liés à la maturation biologique. Des schèmes se développent au fur et à mesure de l'amélioration des dessins. Il est difficile de définir les âges auxquels se produisent ces progrès car l'acquisition des schèmes diffère beaucoup suivant les enfants.

- Les débuts de l'intention représentative

Cette intention représentative naît brusquement. Au départ l'enfant prend plaisir à griffonner sur le papier sans chercher à donner un nom à son dessin. Un jour il nomme la forme qu'il a représentée. La première intention représentative est donc une interprétation après coup, comme LUQUET l'explique aussi.

L'enfant sait, bien avant de le faire que les dessins ont une signification. Vers un an, il s'intéresse aux premières formes colorées.

Vers dix-huit mois il commence à nommer les images, il saisit le lien symbolique entre l'image et l'objet qu'elle représente. A cet âge, l'enfant est captivé par son reflet dans un miroir. Contrairement à ce que pense LUQUET, pour WIDLOCHER, l'enfant interprète un dessin non pas parce qu'il ressemble plus que les précédents au réel mais parce qu'il a développé des aptitudes à faire cette analogie.

Au fur et à mesure, il augmente ses aptitudes à figurer des formes compliquées, et lorsque ces deux développements se rencontrent, l'enfant réussit à identifier dans une forme suffisamment complexe qu'il a dessinée, une analogie avec un objet réel. Durant cette période, l'enfant continue à tracer des dessins sans préméditer la ressemblance ; les dessins qu'il produit ne sont pas tous interprétés, il arrive que certains ne restent qu'un griffonnage sans sens. Ce n'est encore qu'une intention représentative accidentelle.

- De l'intention représentative accidentelle au réalisme intellectuel

Selon WIDLOCHER, ce n'est pas par une accumulation de réussite que l'enfant admet qu'il peut dessiner ce qu'il souhaite. Dès que l'enfant a pris conscience de l'analogie d'un tracé avec un objet, il s'élabore tout un système de figuration.

Cependant le caractère fortuit ne disparaît pas d'un seul coup, l'enfant continue encore longtemps à jouer avec les formes, à chercher de nouvelles méthodes plus ressemblantes pour représenter tel ou tel objet. Il cherche ainsi, lorsque son dessin lui parait inexact, soit à le corriger soit à lui donner une interprétation autre que celle de départ.

Le deuxième temps du réalisme fortuit tel qu'il est décrit par LUQUET est déjà une étape du réalisme prémédité. Le passage déterminant est le moment où l'enfant corrige le dessin, où il devient pour lui une accumulation de signes et non plus une forme globale. Ce moment est, grâce à cela, celui où l'enfant peut nommer son dessin.

- Le stade du réalisme enfantin

Le dessin enfantin se développe ensuite selon des lois qui paraissent constantes et ce entre quatre et douze ans.
La particularité de ces lois est qu'elles ne se basent pas sur la perception comme on pourrait le penser. En fait, il ne garde de l'apparence visuelle que ce qui est nécessaire pour la reconnaissance de l'objet.
Le style enfantin se caractérise donc par une représentation schématique de l'objet. Il est figuré de manière à pouvoir être reconnu.
Pour WIDLOCHER, ce style n'est que le fruit de son soucis de signifier et du fonctionnement de « l'appareil œil-main », c'est-à-dire de l'évolution motrice de l'enfant et de la façon dont il parvient à guider ses mouvements. Le style de l'enfant ne s'expliquerait finalement que par sa volonté de s'exprimer et par sa légère « maladresse ».
Reste à savoir pourquoi et comment l'enfant abandonne-t-il ce réalisme intellectuel.

- L'évolution vers le réalisme visuel

Pour WIDLOCHER, la définition de LUQUET du réalisme visuel comme une soumission à la perspective est assez imprécise puisque cette perspective diffère selon les cadres historiques et sociaux. Pourtant c'est un fait, le dessin ne dépend petit à petit plus que d'un point de vue unique. L'explication peut se faire en synthétisant les points de vue de LUQUET et de Henri WALLON ; LUQUET pense que lorsque les capacités d'attention de l'enfant augmentent, il parvient à se dégager du point de vue intellectuel et à oublier ce qu'il sait, il peut alors représenter uniquement ce qu'il voit. Pour Wallon, c'est la perception qui joue le plus grand rôle ; lorsqu'on regarde un objet en mouvement ou qu'on se déplace soit même, on en voit beaucoup plus que si le point de vue est fixe par rapport à l'objet. De plus, on imagine ce qu'on ne voit pas.

Tout cela fait partie de la perception, et, tant que l'enfant ne la maîtrise pas, il ne parvient pas forcément à faire la différence entre les éléments qu'il voit d'un point fixe, ceux qu'il voit quand ça bouge et ceux qu'il s'imagine… Le passage au réalisme visuel nécessite donc une maturation à la fois perceptive et intellectuelle.

C'est cependant aux environs de la période où il acquiert ce réalisme visuel qu'il commence à abandonner le dessin, pourquoi ? Au départ l'enfant se servait du dessin pour s'exprimer. Avec le réalisme visuel, il se trouve piégé dans la vérité, il ne peut plus laisser libre court à son imagination. Le dessin ne représente plus que l'objet et n'apporte plus rien au niveau du sens graphique. Ainsi, lorsqu'on représente avec beaucoup de réalisme un objet, on perd toute possibilité de s'exprimer au travers du dessin. C'est sans doute pour cela que l'enfant lui préfère ensuite la parole ou l'écriture : *le langage vient alors substituer l'image à la chose* (H. WALLON)

D. L'orthographe

1. Qu'est ce que l'orthographe ?

L'orthographe désigne l'ensemble des normes qui règlent la façon d'écrire dans une langue. Le processus de normalisation s'attache à trois éléments de la langue : sa grammaire, sa syntaxe et son orthographe.

L'orthographe des mots du français est fixée par l'Académie française ; elle subit parfois des réformes.

Ce terme de « réforme » est apparu au commencement même de l'écriture, en admettant que cette notion représente les transformations subies par l'orthographe depuis l'invention de l'écrit par les hommes.

La notion d'une norme orthographique est apparue au XIXème siècle, quand l'orthographe « *a été, en France, extériorisée, et, en partie, momifiée* [1]». Effectivement, les grammairiens ont concouru à fixer et figer la langue écrite « *en l'enfermant dans un véritable dogme intouchable* ». C'est pourquoi les positions réformistes ne purent que se durcirent face à de telles attitudes.

La bonne maîtrise de l'orthographe relevait alors d'un certain niveau de culture comme d'une certaine position sociale, idée que nous retrouvons encore actuellement dans nos sociétés modernes : bien maîtriser l'orthographe traduirait d'une certaine façon une bonne éducation.

[1] N. CATACH, citée par C. BELLONE, *Dyslexies & dysorthographies*, Isbergues, Ortho éditions, 2003

La situation de l'orthographe est très variable selon les langues. Certaines langues, comme l'espagnol, ont simplifié leur orthographe dans un sens phonétique et régulier. D'autres langues, comme le français ou le gaélique, ont conservé une écriture complexe.

En se penchant sur les effets d'une éventuelle réforme, M. YAGUELLO (dans *Alice au pays du langage*[1]) estime qu'une réforme en direction d'une orthographe phonétique poserait le problème du choix d'une norme.

Elle explique que les langues ayant un héritage écrit remontant bien loin dans le temps, sont celles qui affichent le plus grand décalage entre le son et sa transcription.

L'orthographe s'appuie sur la recherche de l'équivalence et de la correspondance entre un système de graphèmes et celui des phonèmes de la langue. Actuellement, ses spécificités sont celles-ci :

- ✓ Une grande différence existe entre prononciation et graphie dans notre système d'écriture.
- ✓ Notre orthographe est sensiblement marquée par ses origines grecques et latines.
- ✓ Elle admet la différenciation de bon nombre d'homonymes dans notre langue.
- ✓ Elle retranscrit les liens entre les divers éléments de la phrase.

L'orthographe lexicale (ou *orthographe d'usage*) définit la façon d'écrire les mots du lexique indépendamment de leur usage dans la phrase ou le texte. Chaque mot possède une orthographe ou graphie définie.

L'orthographe grammaticale définit la façon d'indiquer graphiquement les éléments variables des mots (leurs formes fléchies). Cela concerne, entre autres, les marques du pluriel et la conjugaison des verbes. L'écriture des mots dépend ainsi souvent d'autres mots présents dans la phrase.

[1] M. YAGUELLO, *Alice au pays du langage*, Paris, Editions du seuil, 1981

En plus des difficultés techniques proprement linguistiques, la normalisation de l'écriture d'une langue peut se heurter à des obstacles de nature politique ou émotionnelle.

Les réactions émotionnelles proviennent de ce que la transmission de l'orthographe s'effectue dans le rapport à autrui. L'orthographe symbolise d'une certaine façon le rapport à la norme. La question de l'orthographe se trouve sous-tendue par le rapport à l'exigence d'autrui.

2. Les étapes d'acquisition de l'orthographe

Les principaux modèles de l'acquisition de l'orthographe partagent plusieurs points communs. Tous suggèrent l'idée que l'enfant passerait par divers stades et utiliserait diverses stratégies au cours du processus d'apprentissage. Ses productions écrites évolueraient alors des premiers gribouillis supposés représentés des mots vers la maîtrise de l'orthographe conventionnelle.

Tous ces modèles varient entre eux dans le découpage des étapes qu'ils proposent mais on retrouve habituellement :

- Une phase d'orthographe « pré-communicative » ou « symbolique »
- Une phase de développement de l'orthographe phonétique impliquant la médiation phonologique
- Une phase d'acquisition de l'orthographe lexicale

Ces étapes peuvent elles-mêmes être divisées en plusieurs sous-étapes ou sous-périodes, l'idée principale étant de distinguer des niveaux de maîtrise différents au sein d'un même stade.

a. Le modèle de GENTRY

Le modèle de J. R. GENTRY (1978,1982) suggère que l'écriture se développe en cinq stades qui sont les suivants :

- *Le stade pré-communicatif :*

A ce niveau, les mots sont représentés par des séquences de lettres sélectionnées au hasard, par exemple : tomate peut être représenté par MSREM

- *Le stade semi-phonétique*

Il est marqué par un début de prise se conscience du fait que les lettres représentent des sons de la parole, par exemple écriture peut être représenté par ECTUE

- *Le stade phonétique*

Les mots écrits contiennent une description complète des sons qui les constituent. Par exemple, automne est représenté par OTON

- *Le stade transitionnel*

L'enfant commence à respecter les règles de l'orthographe et à se baser sur des indices morphologiques, lampe devient LEMPE

- *Le stade correct*

Il se caractérise par la production de mots écrits qui respectent les conventions orthographiques de la langue, par exemple ORTHOGRAPHE

b. Le modèle de FRITH

Chez U. FRITH (1980,1985), on retrouve quatre étapes avec un découpage quelque peu différent.

- *Le stade symbolique*

L'enfant élabore des connaissances d'ordre métalinguistique notamment pour définir ce qui est un mot, une phrase, etc.…

- *Le stade logographique*

Il réalise des copies visuelles de formes écrites dont il a mémorisé les caractéristiques globales ou certaines propriétés locales.

- *Le stade alphabétique*

Il correspond à la période pendant laquelle l'enfant élabore les compétences de conversion des sons en lettres.

- *Le stade orthographique*

Il est caractérisé par une production fondée sur le rappel de représentation de la forme écrite des mots ou des morphèmes stockés dans le lexique.

Même si l'ordre des étapes semble être fixe, la plupart des auteurs envisagent l'acquisition de l'orthographe sous la forme d'un continuum durant lequel l'enfant a la possibilité d'utiliser conjointement plusieurs procédures pour déterminer l'orthographe des mots. Il y aurait donc un chevauchement entre les différentes étapes.

c. Le modèle de SEYMOUR

Dans une tentative de synthèse, le neuropsychologue écossais P. SEYMOUR a proposé un modèle de l'élaboration orthographique à double fondation (*1996*).

En effet, SEYMOUR remarque tout d'abord que si les aptitudes phonologiques évoluent chez l'enfant depuis la structure la plus large qu'est la syllabe jusqu'à la structure la plus petite ou phonème, plusieurs arguments expérimentaux tendent à montrer que l'enfant se focalise d'abord sur les petites unités comme la consonne initiale d'un mot puis sur des unités plus larges comme la rime.

L'élaboration orthographique serait alors la conséquence à part égale de la maturation des processus alphabétiques et logographiques. Ces processus n'interviendraient donc plus de façon séquentielle comme dans le modèle de FRITH, mais à un même niveau d'action qu'il appelle *niveau de fondation*.

Le réseau orthographique qui en découle, constituant un niveau supérieur aux deux premiers, se construirait progressivement « *par la redescription des données du système logographique sous l'impulsion d'une motivation phonologique interne* ».
La segmentation orthographique influencerait par la suite les aptitudes de segmentation phonologique.

D'après ce modèle, processus logographique et alphabétique permettent par leur combinaison la formation du système orthographique considéré comme le but final de l'apprentissage.

Une avancée supplémentaire par rapport au modèle de FRITH est la place accordée ici aux différents processus de conscience phonologique dans leurs différents aspects (distinction attaque/rime, distinction consonne initiale/voyelle/consonne finale) et dans leurs relations avec les autres composantes du modèle.

L’apprentissage de l’orthographe se résume ainsi en la maîtrise progressive de deux stratégies, l’une d’elle impliquant la médiation phonologique, l’autre reposant sur la mémorisation de formes orthographiques. Ces deux modes de production des mots écrits correspondent à la fin de l’apprentissage aux voies phonologiques et lexicales (procédures d’assemblage et d’adressage).

3. Les voies de la production orthographique

Les modèles ayant servi de référence pour la majorité des travaux entrepris jusqu'ici sont les modèles à deux voies. Comme pour la lecture, ces modèles distinguent deux procédures indépendantes qui peuvent fonctionner en parallèle : une procédure d'assemblage (phonologique) et d'adressage (lexicale):

- la voie d'assemblage qui permet la production de non-mots, logatomes et autres mots non familiers ; par activations successives de mécanismes de conversion et stockage temporaire dans une mémoire- tampon phonologique destinée à conserver une trace mnésique des stimuli pendant les opérations de transcodage phonémico-graphémique.

Les atteintes de cette procédure seraient responsables des dysorthographies phonologiques. Les erreurs les plus fréquemment rencontrées dans ces pathologies seraient des substitutions de lettres présentant une forte similarité phonologique (p/b- t/d etc …), et une régularisation quasi systématique des graphèmes homophones (eau/au/aut/aud/ault/aux = /o/). Ces patients auraient également de grandes difficultés à segmenter le continuum sonore en sons isolés.

- **la voie d'adressage** qui permet d'écrire les mots familiers après activation du système sémantique et recours aux données issues des lexiques internes du sujet. Une atteinte de cette voie entraînerait, selon les auteurs, une transcription phonologiquement possible, par recours à un assemblage phonético-graphique (atteinte totale), soit une transcription approximative témoignant de « *la dégradation de l'information lors de son transfert du lexique orthographique au tampon orthographique*[1] ». La voie d'adressage peut également être responsable des confusions homophones (moi/mois, verre/vert), comme si le lexique orthographique de sortie pouvait être activé par les représentations phonologiques sans recours au système sémantique.

[1] Zesinger & De Partz, cités par C. BELLONE, *Dyslexies & dysorthographies*, Isbergues, Ortho éditions, 2003

V. La symbolisation

« Tout écrivain, symboliquement, extermine son lecteur, afin de mieux lui offrir son œuvre achevée. »

Morgan Sportès

A. Conceptions psychologiques

1. Piaget :

L'accès à la représentation et à la symbolisation ne se fait que dans le courant de la seconde année de la vie de l'enfant si l'on se réfère au psychologue J. W. F. PIAGET[1]. Ce ne sera qu'à la fin de la « *période sensori-motrice* » que l'enfant accèdera à la possibilité de représentation par l'intermédiaire de l'image mentale : chaque objet va alors être représenté par une image mentale qui permettra ainsi à l'enfant d'évoquer cet objet en son absence.

Nous allons maintenant nous pencher sur les différentes phases de développement cognitif exposées par PIAGET :

- *L'intelligence sensori-motrice, de la naissance à 2 ans :*

L'intelligence sensori-motrice est une intelligence sans pensée ou sans représentation, sans langage ni concept. Elle est déterminée par la présence de l'objet, des personnes, des situations et elle utilise la perception.

[1] B. GOLSE, *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, Paris, Masson, 2004

Elle est donc surtout pratique et met en scène les attitudes et les mouvements sans évocation symbolique (par défaut de langage), en plus de la perception. Les résolutions des problèmes d'action, auxquels parvient l'intelligence sensori-motrice sont réalisés grâce à la construction d'un système de schèmes assez complexes, et grâce à l'organisation du réel selon un ensemble de structures spatiales, temporelles et causales. Ainsi, l'enfant pourra se constituer le schème de *l'objet permanent.*

Rappelons que pour PIAGET, c'est seulement à partir du 9ème mois environ, que l'enfant est capable d'exprimer un comportement de recherche d'un objet masqué après avoir été perçu. Autrement dit, pour l'enfant qui a atteint ce niveau de développement, désormais l'objet n'existe plus seulement quand il le voit, il a une existence propre en dehors du regard de l'enfant qui perd ainsi une part de ses illusions quant à sa puissance créative. Ceci correspond d'ailleurs à la sortie de l'enfant d'un fonctionnement narcissique, omnipotent et mégalomaniaque, ou encore la capacité d'être seul en présence de la mère si l'on se réfère à D. WINNICOTT (1958).

Durant cette période, le développement de l'enfant se fera en direction d'une décentration régulière.

- *L'intelligence symbolique ou pré- opératoire, de 2 à 6 /7 ans :*

A partir du moment où l'intelligence devient représentative, chaque objet est représenté, c'est-à-dire évoqué en image. C'est ainsi ce que PIAGET appelle la fonction sémiotique : à chaque objet correspondra alors une image mentale qui permet à l'enfant de l'évoquer en son absence. Le langage, l'imitation différée, l'image mentale, le dessin et le jeu symbolique permettront alors d'évoquer l'objet absent.
Ces comportements apparaîtront pendant la deuxième année de la vie de l'enfant, et c'est grâce à l'imitation différée que s'opère l'accession à *l'intelligence symbolique*.

- *Le stade des opérations concrètes, de 7 à 11/12 ans :*

Lors de cette troisième période, l'enfant acquiert la réversibilité de la pensée, permettant ainsi l'élaboration des opérations de classification et de sériation. La pensée de l'enfant devient progressivement plus mouvante, mais son intelligence n'opère que sur l'aspect concret et ne peut concevoir d'hypothèses.

- *Le stade des opérations formelles, de 11/12 à 16 ans :*

Cette dernière période est déterminée par le passage du raisonnement logique, concret, au raisonnement abstrait, hypothético-déductif. L'enfant est alors parvenu à se libérer du concret et à raisonner de manière abstraite sans nécessité de manipulations indispensables dans le stade précédent.

2. Wallon :

Le psychologue H. WALLON, a ordonné ses constatations en présentant le développement de l'enfant comme une suite de stades, tout comme PIAGET l'a fait.
Certains stades sont davantage marqués par l'affectivité, alors que d'autres semblent plus caractérisés par l'intelligence. La personnalité de l'enfant s'élabore donc dans cette succession entre affectivité et intelligence et WALLON fait apparaître des éléments tels que l'émotion ou les liens à autrui ; soulignant ainsi une possible régression dans sa conception des stades de développement, observation absente dans le modèle de PIAGET.

Le passage de l'intelligence sensori-motrice à l'intelligence discursive s'effectuerait grâce à l'imitation et au langage selon H. WALLON. PIAGET évoquait aussi l'accession à l'intelligence symbolique par l'imitation différée.

- *Le stade impulsif (de 0 à 3 mois) :*

Ce qui domine dans la vie infantile, ce sont les sensations internes (introceptives) et les facteurs affectifs entretenus avec l'entourage. Sur le plan moteur, cette période est caractérisée par la faible maîtrise motrice et donc un désordre gestuel. C'est la qualité des réponses de l'entourage du nourrisson qui vont lui permettre de passer du désordre gestuel à des émotions différenciées.

- *Le stade émotionnel (de 3 mois à 1 an) :*

Émergence d'un commencement de reconnaissance de soi au travers du regard des autres. Apparition de quatre émotions : la joie, le chagrin, la colère et la douleur.

- *Le stade sensori-moteur et projectif (de 1 à 3 ans) :*

Ce qui prédomine alors pour l'enfant, c'est l'influence du monde extérieur. L'intégration de cette influence externe va favoriser l'éveil de deux types d'intelligence : l'une pratique, par la manipulation des objets et du corps propre, l'autre « discursive », par l'**imitation** et l'appropriation du langage. L'imitation est liée à l'évolution cognitive de l'enfant et suppose la répétition intelligente d'un acte complet et différé dans le temps, elle permet l'émergence de la conscience de l'altérité.

- Le *stade du personnalisme* (3 à 6 ans) :

Il est caractérisé par une prédominance, à nouveau, des fonctions affectives sur l'intelligence.

Vers 3 ans l'enfant tend à s'opposer à l'adulte dans une sorte de crise négativiste, mais cette attitude est bientôt suivie d'une période d'imitation motrice et sociale. L'enfant exprime ainsi l'ambivalence qui le lie au modèle prestigieux que représente pour lui l'adulte.

- Le *stade catégoriel* (6 à 11 ans) :

Ici, ce sont les facultés intellectuelles qui semblent prendre le pas sur l'affectif. Pendant sa scolarité, l'enfant acquiert des capacités de mémoire volontaire et d'attention. Son intelligence accède à la formation des catégories mentales qui conduisent aux capacités d'abstraction.

- Le *stade de l'adolescence :*

Il commence après 11 ans et se caractérise par une primauté des préoccupations affectives.

H. WALLON insiste sur la discontinuité et la notion de crise qui sous-tend cette discontinuité, et se distingue en cela de J. PIAGET, qui valorise plutôt, dans sa propre description des stades du développement de l'enfant, les interactions au détriment des ruptures.

B. Conceptions psychanalytiques

Henri Wallon eut également une réelle influence sur la psychanalyse, ayant, de plus, repris certaines observations ou concepts de FREUD dans ses développements théoriques.
Tel que le mot symbolisme est utilisé en psychanalyse, il revêt un sens qui est à la fois large et restreint. Au sens large, le symbolisme correspond à un mode de représentation indirecte et figurative d'une idée, d'un conflit ou d'un désir inconscients.

Au sens restreint, il concerne la constance de la relation entre un symbole et ce qu'il symbolise dans l'inconscient.
Penchons-nous sur les théories psychanalytiques de la symbolisation à travers les approches de FREUD , LACAN et WINNICOTT.

1. Freud :

Pour S. FREUD, la symbolique est l'ensemble des symboles (mots, images, gestes…) à signification constante qui peuvent être retrouvés dans diverses productions de l'inconscient (fantasmes, rêves, actes manqués, symptômes...). Dans la psychanalyse freudienne, on parle de « *travail de symbolisation* » pour mettre en évidence un processus psychique.

Pour Freud, le symbolique repose sur un code fixe, et il concerne la nature des liens entre le symbole (en fait, le signe) et ce que ce symbole représente : par conséquent, le symbolique dans ce sens correspond dans son principe à ce que SAUSSURE appelait la « motivation » du signe (par contraste avec le caractère fondamentalement arbitraire du signe).

Selon lui, le symbole est « *une image comportant une signification à la fois distincte de son contenu immédiat et telle qu'il existe une ressemblance plus directe entre le signifiant et les signifiés* » et l'accès au symbole et à la représentation mentale accompagne le début du langage.

Avant cet accès, l'enfant ne peut distinguer l'absence ponctuelle de la perte définitive. Ainsi, lors de l'absence de sa mère, lorsqu'elle est hors de sa vue, l'enfant agit comme s'il ne la reverrait jamais. La répétition de cette expérience de présence/absence lui permettra par la suite de comprendre que cette absence est à chaque fois suivie d'une réapparition certaine.

Nous pouvons dès lors évoquer l'expérience faite par FREUD grâce au jeu de la bobine. Freud observe donc ce jeu : son petit fils Ernst, un enfant d'un an et demi est muni d'une bobine, attachée par une ficelle. L'enfant joue à faire tomber la bobine puis à la ramener à lui. En même temps, il prononce « *Fort – Da* » (« là-bas – là », dans l'idée : « loin – près » ou « pas là – là »), et continue selon ce schème. Au niveau symbolique -et il faut remarquer que l'enfant commence à maîtriser le langage - Freud constate que l'enfant répète un traumatisme, malgré le déplaisir que cette répétition occasionne. Le jeu s'apparente à la reviviscence de l'alternance de présence et absence de la mère. L'enfant revit l'arrivée de sa mère (quand la bobine est « là »), mais également son départ (quand la bobine n'est « plus là »). L'enfant répète un traumatisme déplaisant, volontairement : c'est donc qu'il y est contraint (d'une contrainte intérieure), contrainte qui se nomme compulsion de répétition. Cette compulsion ne va pas complètement à l'encontre de la recherche de plaisir : en fait, il s'agit de maîtriser ce traumatisme, de se l'approprier, de le symboliser.

FREUD a ainsi interprété **le jeu de la bobine** comme une symbolisation, l'enfant a substitué la bobine à la mère.

2. Lacan :

Du symbole au langage il y a un pas : d'après J-M. LACAN, le symbole est en continuité avec le langage. Il se transforme en mot lorsqu'il est libéré de la contingence d'une matérialité trop forte et que s'associe à lui la permanence d'un sens, d'un concept.

Lacan offre, en s'appuyant sur la parole, un abord intuitif de l'ordre symbolique : le symbolique surgit lorsque l'on doit se prononcer, faire élection, s'engager, donner sa parole.

Cette conception du symbolique lui donne une autonomie, une importance beaucoup plus grande, le rattache au langage et plus particulièrement à l'acte de parole. Pour

LACAN, la parole produit une relation effective entre la mère et l'enfant de par l'existence d'un système symbolique préétabli.

Le symbolique est alors le système de signe dans lequel l'homme se trouve plongé et il forme l'inconscient ou encore l'Autre.

D'après le psychanalyste, l'accès au symbolique permet la constitution du sujet et l'oriente vers une division entre discours conscient et discours inconscient.

Abordons maintenant un des concepts majeurs dans la psychanalyse lacanienne ; il s'agit du stade du miroir que nous allons retrouver par la suite chez WINNICOTT.

Le stade du miroir est avant tout une réflexion sur deux concepts : celui de *corps propre*, désignant l'intuition de l'unité de sa personne par le bébé, et celui de *représentation*, c'est-à-dire à la fois la capacité à organiser les images et à se situer dans l'ordre de ces images.

Lacan affirme que l'enfant anticipe sur son unité corporelle en s'identifiant à une image extérieure qu'il a été capable de différencier des autres : la sienne. Pour avoir pu différencier son image de celle des autres, il a fallu qu'il comprenne la différence entre l'image et la représentation, qui est l'image mise à la place de ce qu'elle figure.

L'image dans le miroir ne peut être en effet qu'une représentation, elle montre ce qu'en aucun cas on ne saurait voir directement, sans utiliser d'*artifice*. On peut alors comprendre une première différence entre le *Je*, celui qui voit son image et qui s'identifie à celle-ci, et le *moi*, l'image à laquelle l'enfant s'identifie.

Nous attribuerons donc trois fonctions au stade du miroir de LACAN :

- la reconnaissance du **réel** à travers une image vécue comme un être réel.

- la conception de l'**imaginaire** grâce à une image perçue comme fictive

- l'accès au **symbolique**, à travers une image reçue comme étant la représentation de soi-même.

Pour Lacan, l'institution du monde de l'imaginaire se voit comme si l'image de soi était un autre dans le miroir. L'importance du nom ne s'y ajoute qu'à un niveau triangulaire, par la Loi. Il ne s'agit donc pas, selon Lacan, du problème de l'existence réelle, ni d'une existence symbolique. Il s'agit de l'image : se voir dans l'Autre. Ainsi, le Moi serait une construction, une statue imaginaire, un moule dans lequel on jette son identité aliénée.

L'Œdipe, qui apparaît comme une transformation radicale et universelle de l'être humain, permet, pour LACAN ,l'accès au symbolique. Il permet de passer de la relation immédiate et duelle (mère/enfant) à la relation médiate qui fait la spécificité du symbolique. D'après lui, l'Œdipe de divise en trois phases : d'abord l'enfant est l'objet du désir de la mère, à savoir le phallus. Puis il perd cet avantage par l'interdit de l'inceste, édicté par le père. Dès lors l'enfant, perd sa relation fusionnelle et privilégiée avec sa mère par une castration symbolique. Enfin l'enfant assume le *nom du père* et s'identifie à lui.

3. Winnicott

Winnicott a fait d'importantes découvertes telles que l'espace transitionnel, espace potentiel, paradoxal *ni intérieur ni extérieur* situé entre le bébé et sa mère. C'est là que se développerait l'aire de jeu et de créativité où l'enfant se voit offrir la possibilité de faire des expériences fondamentales pour sa maturation psychique.

Les phénomènes dits "transitionnels" sont au fondement des activités de penser et de fantasmer. Ils correspondent à des complexes d'activités et aux expériences du bébé lorsque, dans son développement, il commence à intégrer des objets "autre-que-soi" à ses activités "main-bouche".

De l'ensemble des phénomènes transitionnels, l'enfant extrait parfois un fragment particulier avec lequel il aura un rapport électif, c'est l'objet transitionnel. L'objet en lui-même importe moins que son usage. Il peut s'agir d'un bout de tissu, comme d'une petite mélodie, voire de la mère elle-même.

WINNICOTT évoque l'objet transitionnel comme un premier accès au symbolique :
« Lorsque nous sommes témoins de l'emploi que fait un petit enfant d'un objet transitionnel – la première possession non-moi - nous assistons à la fois au premier usage du symbole par l'enfant et à la première expérience de jeu[1]. »

Dans sa conception du développement de l'enfant, WINNICOTT *prend* en compte l'importance du facteur de l'environnement, et par conséquent de la personnalité réelle de la mère, parfois dépressive ou imprévisible, dans la pathologie de l'enfant puis de l'adulte.

Lorsque le développement de cette aire est précocement perturbé, voire empêché, l'adaptation de l'enfant à son environnement est compromise. Pour survivre, le self se dissocie en faux-self, qui se situe à une période où le bébé ne différencie pas encore "moi" et "non-moi". Ce faux-self est dépendant des besoins et des difficultés psychiques inconscients de la mère. Cette question est éminemment problématique tout comme l'interprétation de la notion de « mère suffisamment bonne » développée par WINNICOTT.

WINNICOTT reprend le stade du miroir dont LACAN a fait un de ses stades de développement de l'enfant, mais insiste sur le rôle de la mère, ses réactions, l'introjection de son attitude profonde.

[1] D. W. WINNICOTT, *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Editions Gallimard, 1975

Il parle du visage de la mère comme miroir. Lors des premiers stades du développement émotionnel, l'environnement, que l'enfant ne différencie pas encore de lui-même, joue un rôle capital. Progressivement, le processus de séparation du non-Moi et du Moi s'accomplit, selon un rythme variant à la fois en fonction de l'enfant et en fonction de l'environnement.

Quand le bébé regarde le visage de sa mère, c'est lui-même qu'il voit puisque lorsque la mère le regarde, ce que son visage exprime est en relation directe avec ce qu'elle voit. Le stade du miroir est en quelque sorte le paradigme d'une relation duelle.

WINNICOTT souligne le rôle de la mère comme fondamental, car si la mère ne répond pas au bébé, si elle ne reflète que son propre état d'âme, le bébé se retrouve confronté à l'expérience de ne pas recevoir en retour ce que lui-même est en train de donner. Ce qui ne va pas sans conséquences. En premier lieu, sa propre capacité créative commence à s'atrophier et, d'une manière ou d'une autre, il cherche un autre moyen pour que l'environnement lui réfléchisse quelque chose de lui-même.

En effet, une mère dont le visage est figé peut être capable de répondre autrement. La plupart des mères peuvent répondre quand le bébé est perturbé ou agressif, et, particulièrement, quand il est malade. Une idée s'impose au bébé qui s'y tient, celle que ce qu'il voit, quand il regarde, c'est le visage de la mère. Le visage de la mère n'est alors pas un miroir.

Un bébé ainsi traité grandit, se posent alors des questions à propos des miroirs qui l'intriguent et sur ce qu'ils lui offrent. Si le visage de la mère ne répond pas, le miroir devient alors une chose qu'on peut regarder, mais dans laquelle on n'a pas à se regarder.

Alors que l'enfant normal, quand il étudie son propre visage dans le miroir, est en train de se réassurer, parce que c'est l'image de la mère qui est là et que la mère peut le voir et, enfin, que la mère est *en rapport* avec lui.

Les phénomènes dits "transitionnels" sont au fondement des activités de penser et de fantasmer. Ils correspondent à des complexes d'activités et aux expériences du bébé lorsque, dans son développement, il commence à intégrer des objets "autre-que-soi" à ses activités "main-bouche". De l'ensemble des phénomènes transitionnels, l'enfant extrait parfois un fragment particulier avec lequel il aura un rapport électif, c'est l'objet transitionnel. L'objet en lui-même importe moins que son usage. Il peut s'agir d'un bout de tissu, comme d'une petite mélodie, voire de la mère elle-même.

WINNICOTT évoque l'objet transitionnel comme un premier accès au symbolique :
« *Lorsque nous sommes témoins de l'emploi que fait un petit enfant d'un objet transitionnel – la première possession non-moi - nous assistons à la fois au premier usage du symbole par l'enfant et à la première expérience de jeu*[1]. »

B. La symbolisation dans l'écriture

« Écrire est une activité manuelle engageant la motricité d'un sujet sur le versant symbolique du geste et de l'acte » a dit Joël Clerget.

L'écriture permet de rendre visible quelque chose de mentalement présent, il s'agit d'une **représentation**.
Elle permet de transcrire une image mentale par **substitution**.
Enfin, en acceptant et en appliquant le code commun, l'enfant accède à la possibilité de faire passer des informations, et ainsi de **communiquer**.

L'écriture permet de laisser une trace visible, elle admet la permanence de ce qui est absent et c'est là le propre de la fonction symbolique.
La trace laissée peut être perçue comme perdue, car écrire un mot, c'est représenter un objet. Pour se représenter un objet, il doit être absent.

[1] D. W. WINNICOTT, *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Editions Gallimard, 1975

En écrivant, il y un fossé infranchissable entre la trace que nous laissons et ce qu'elle signifie. Ainsi, en écrivant, nous nous dépossédons de quelque chose.

Pour BENVENISTE[1], *la symbolisation est la faculté de représenter le réel par un signe et de comprendre le signe comme représentant du réel*, ainsi d'établir un rapport de signification entre deux choses différentes.

Le linguiste introduit la notion de *référence*, le mot (signe verbal) possède un sens, qui réside dans le rapport à un objet du monde. Benveniste déplace l'arbitraire du signe (SAUSSURE) non plus dans la relation signifiant/signifié, mais dans la relation signe/référent. Si en français le signifié arbre est inséparable du signifiant [arbr], la relation du mot arbre à l'objet réel est arbitraire et conventionnelle comme en témoigneraient les mots *tree* en anglais et *Baum* en allemand, qui n'ont aucun son commun, alors qu'ils renvoient au même objet arbre.

Le sujet utilise la fonction symbolique lorsqu'il peut remplacer ou représenter une chose par une autre. La chose qui est remplacée est le signifié alors que la chose représentante constitue le signifiant.

La symbolisation permet de former le concept comme différent de l'objet concret : elle est donc à la base de l'abstraction.

L'écriture symbolise, à l'aide d'un mot écrit, un représenté. Elle découpe, segmente et écarte les malentendus de l'oral.

Nous avons vu que la trace peut correspondre à quelque chose de l'ordre du perdu, car écrire, c'est représenter un objet. Et l'on se représente l'objet dans son absence.

Il s'agit d'évoquer les choses qu'on ne voit pas, qui ne sont pas réellement là *:* évoquer l'objet absent suppose de pouvoir se détacher de l'objet réel, accepter de le « perdre »

[1] E. BENVENISTE, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Editions Gallimard, 1966

dans l'immédiat pour s'en fabriquer des images mentales et les conserver en pensée pour qu'il ne soit pas « oublié » en son absence. L'élève en panne de symbolisation ne peut rien garder en mémoire, ne peut rien manipuler « dans sa tête », les acquis sont fragmentaires, non permanents.

Dans son article[1], Joël Clerget compare l'écriture à un accouchement, à une naissance « *Naître, c'est se séparer. Ce n'est pas, à proprement parler, se séparer de sa mère. Mais, par la coupure du cordon ombilical, c'est se séparer d'une part de soi-même(...). L'opération symbolique représentant cette coupure dans le réel, nous la nommons (...)* castration ombilicale*. Une telle castration, source de l'écriture, est symboligène. Cela veut dire qu'elle est générée par le symbole et qu'elle génère le symbole*. »

Le psychanalyste poursuit dans sa métaphore filée tout au long de cet article « *Pour naître à la vie comme sujet, il convient qu'une part de nous meure* (…) *La femme enceinte, elle, perd* le volume *de l'état de grossesse. Elle ne perd pas l'enfant. Elle le rencontre sous une forme nouvelle et renouvelée de leur relation.* »
En écrivant, l'enfant accepte de perdre en représentant l'objet dans son absence. Cependant, comme l'illustre parfaitement J. CLERGET, l'enfant ne perd pas complètement, il rencontre l'objet « *sous une nouvelle forme* ».

L'auteur énonce la nécessité de la séparation pour que le langage écrit soit, l'accès au symbole se fait ainsi par la distanciation :
« L'écriture, comme la lecture, est (...) nécessitent toutes deux une séparation symbolique pour être. Toutes deux, lecture et écriture, consomment en leur acte, l'œuvre de la séparation. L'on n'écrit qu'à être séparé. ».

[1] J. CLERGET , *Comment un enfant vient-il à écrire ?* , La lettre de l'enfance et de l'adolescence 3/2005 (nº 61)

« L'écriture n'est pas seulement comparable à un accouchement par l'assimilation de son travail à celui de l'enfantement, mais par ce que s'y accomplit la ***naissance d'un sujet****. »*

Comment aller de l'insignifiant au signifiant et de la forme native des dessins à celle des lettres, si ce n'est en passant par des pertes successives?

VI. Trouble du langage écrit

" Il y a péril à pourchasser le symptôme "

Françoise Dolto

A. Le symptôme

Du point de vue psychosociologique, le symptôme est la façon particulière dont un individu trouve sa place dans le monde et règle son rapport à celui-ci, en fonction des contraintes et des stimulations psychosociales qui lui parviennent. Le symptôme est un prolongement de la personnalité, qui permet à cette dernière d'appréhender le monde mais aussi de mettre une distance, par un ensemble de protections constitutives dudit symptôme.

1. Définition

Le symptôme se définit comme un mal-être, un nœud coincé, une manifestation du psychisme. L'appareil psychique est composé de différentes instances en conflit : le moi, le ça et le surmoi.

Quand une représentation (pulsionnelle) tombe sous le coup d'un interdit, elle est refoulée dans l'Inconscient par la censure opérée par le moi, mais jamais anéantie.

Un processus alors de tentative de répartition des éléments refoulés se met en place : c'est le retour du refoulé.

Il y a plusieurs façons de déjouer la censure : le rêve, les lapsus, les oublis et les actes manqués ou bien les symptômes. Ces formations substitutives sont des formes de déguisement de la représentation, rendus acceptables par la conscience pour pouvoir réinvestir son champ.

Le symptôme est aussi satisfaction, décharge pulsionnelle, il offre un bénéfice primaire. Ce bénéfice primaire correspond à la signification que porte le symptôme, signification qui seule permet l'expression d'un désir inconscient - le symptôme se rattache donc à la représentation, voire au discours.
Pour LACAN, le symptôme est comme *« le signifiant d'un signifié refoulé de la conscience* ».
Le symptôme peut également engendrer un bénéfice secondaire, plaisir supplémentaire qui ne se relie donc pas directement au sens que veut énoncer ce signe de la maladie, mais qui provient plus d'un hasard relatif cette fois à la nature même du symptôme. Une de ses fonctions est de permettre aux sujets de s'inscrire dans le discours social. En effet, il arrive souvent que ces symptômes soient des signifiants que les sujets utilisent comme étendards qui les représentent auprès de l'Autre social, médical ou psy.

Selon FREUD « *L'existence du symptôme peut entraîner une certaine gêne fonctionnelle, qui sert à faire taire une demande du surmoi ou à repousser une exigence du monde extérieur. Voilà donc le symptôme chargé peu à peu de représenter d'importants intérêts; il prend une valeur dans l'affirmation de soi, tend de plus en plus à ne faire qu'un avec le moi et lui devient de plus en plus indispensable.* »
Le symptôme est « *un moyen inconscient mis en œuvre par le sujet et utilisé pour se faire entendre* », il est donc l'expression privilégiée du sujet, au cœur de son histoire personnelle.

2. dans le langage écrit

Grâce aux différentes théories psychanalytiques, le trouble du langage est aussi considéré comme un symptôme porteur d'un double sens : il porte sur la communication et a valeur de communication car est inconsciemment utilisé « *pour se faire entendre* ».

Cependant, les bénéfices tirés du symptôme par l'enfant nous alertent en ce sens que ce dernier ne souhaitera pas se séparer de son symptôme et refusera de guérir, ce que FREUD nomme « *la réaction thérapeutique négative* ».
Comment alors aborder les troubles du langage écrit si nous attaquer au symptôme reviendrait à faire disparaître la seule façon que l'enfant a de se faire entendre ?

De plus, « *le symptôme, s'il n'est pas entendu, est voué à la répétition* » si l'on se réfère à DIATKINE.

Toute la difficulté de la prise en charge résidera dans l'attitude du thérapeute, qui ne cherchera pas à tout prix à se débarrasser du symptôme, mais à l'accueillir, l'analyser et l'interpréter de manière à le rendre acceptable, sans qu'il ne devienne l'objet central de la rencontre entre patient et thérapeute ; et enfin à « *appréhender* (les) *difficultés* (de l'enfant) *comme une création dont il est le dépositaire et qui a un sens dans son histoire* ».

B. La dysorthographie

1. Comment définir la dysorthographie ?

La dysorthographie se définit comme un trouble de l'apprentissage de l'écriture qui se caractérise par une diminution significative des performances en orthographe par rapport à la norme d'âge. On évoque un trouble spécifique de l'acquisition du langage écrit quand un décalage significatif de 18 mois au moins se manifeste, entre l'âge réel de l'enfant et celui obtenu lors des différentes épreuves d'évaluation.

En reprenant la définition classique de la dysorthographie de F. ESTIENNE[1], « *la dysorthographie se présente comme une inaptitude caractérisée à coder la chaîne parlée en signes graphiques correspondants* (…) »
Et DIATKINE[2] de la considérer comme « *une incapacité particulière de créer des liaisons correctes entre les constituants du discours et les signes graphiques qui les symbolisent* ».

Nous devons cependant écarter de cette définition le déficit intellectuel, sensoriel, le défaut de scolarisation et/ou de stimulations socioculturelles, un trouble psychologique ou psychiatrique, ou encore une lésion cérébrale acquise.

[1] F. ESTIENNE, citée par C. BELLONE, *Dyslexies & dysorthographies*, Isbergues, Ortho éditions, 2003

[2] R. DIATKINE, cité par C. BELLONE, *Dyslexies & dysorthographies*,op. cit.

2. Classifications des dysorthographies

Nous avons précédemment évoqué les deux voies de la production orthographique qui sont la **procédure d'assemblage** et la **procédure d'adressage**. Une définition ayant déjà été donnée, nous ne reviendrons pas dessus.

E. BODER a alors dégagé trois types de dysorthographies à partir des deux voies responsables de la production orthographique :

- La dysorthographie dysphonétique

Elle se rapporte à une atteinte de la voie d'assemblage (ou voie phonologique). Les règles de conversion grapho-phonémique ne sont pas maîtrisées, mais la voie d'adressage est préservée permettant ainsi l'assimilation d'un lexique orthographique de sortie.
Dans le cas d'une dysorthographie dysphonétique, nous pouvons alors observer une incapacité à transcrire les logatomes, des omissions/ajouts et inversions de graphèmes et des confusions entre consonnes sourdes et sonores.

- La dysorthographie dyséidétique (*de eidos* = image)

Il s'agit d'une atteinte de la procédure d'adressage (ou voie lexicale), alors que la voie d'assemblage est conservée. La compréhension du sens est perturbée, l'enfant ne fait pas appel au système sémantique. Dans ce type de dysorthographie, il peut y avoir une approximation de la transcription phonologique, des confusions homophoniques, des difficultés de mémorisation visuelle qui empêchent l'utilisation d'une orthographe lexicale, des difficultés de segmentation dues au non-accès à la sémantique de l'écrit et des erreurs morpho-verbales.

- La dysorthographie mixte

Dans ce type de dysorthographie, il s'agit soit d'une atteinte des deux voies de la production orthographique, soit de l'atteinte d'une des deux voies avec des troubles associés, comme un déficit de mémoire visuelle ou de la discrimination perceptive.
Nous retrouvons alors une absence d'orthographe d'usage, des erreurs de segmentation, et une mauvaise correspondance phonémico-graphémique.

3. Quelques hypothèses étiologiques

a. Conception organiciste

Selon certains neurologues, la dysorthographie, comme la dyslexie, serait d'origine constitutionnelle ou héréditaire, écartant toute autre origine possible. Nous pouvons évoquer la thèse de l'atteinte cérébrale avec le minimal brain dysfunction proposé par Mc KEITH, des anomalies dans la région pariétale gauche selon DRAKE, une agénésie du système nerveux central d'après MORGAN.
Le dysfonctionnement cérébral des enfants ayant des troubles du langage écrit n'a pas été prouvé et de ce fait, ne semble pas exploitable dans le cadre des hypothèses étiologiques de la dysorthographie.

b. Conception instrumentaliste et cognitiviste

Si l'on se réfère à ce courant, les troubles de la communication écrite trouveraient leur origine dans un déficit des fonctions instrumentales, des troubles de la discrimination auditive et visuelle, des troubles d'orientation spatio-temporelle, et d'un déficit de la fonction symbolique.

Concernant ce déficit de la fonction de symbolisation, Suzanne BOREL-MAISONNY expliquerait ces troubles du langage écrit par une difficulté spécifique à identifier, comprendre et reproduire les symboles écrits.

c. Conception relationnelle

La pédagogie relationnelle du langage (et plus précisément son fondateur, Claude CHASSAGNY) confère les troubles du langage écrit à un déficit de la symbolisation.
CHASSAGNY considère la dyslexie/dysorthographie comme le symptôme d'un trouble de la communication, soit l'impossibilité d'entrer dans le champ symbolique et de percevoir et interpréter les différents signes écrits.
Il se dégage de la conception strictement instrumentale du trouble, se séparant de la conception d'une rééducation qui irait dans le sens d'un renforcement pédagogique.
Ces positions conduisent le rééducateur à privilégier la relation, évoquant la possibilité que les troubles soient la conséquence d'un problème relationnel plus vaste qui serait donc le symptôme du mal-être, comme nous l'avons souligné plus tôt, et qui s'inscrirait dans une problématique de la symbolique.

PARTIE PRATIQUE

I. Présentation du protocole

A. Hypothèse de recherche

J'ai, par moi-même et grâce à de nombreuses discussions avec les gens qui m'entourent, qu'il s'agisse de camarades, de soignants, de proches, fait le constat d'une certaine multiculturalité.

J'ai tout d'abord remarqué ce phénomène il y a quelques années de cela, lors de mes premières années scolaires, dans des clubs de sports que je fréquentais, et plus récemment, dans le cadre de mes stages, où j'ai été confrontée à une population venue « d'ici et d'ailleurs ».

Cette quatrième année d'études en école d'orthophonie m'a conduite à constater ce phénomène de multiculturalisme dans mes divers stages.
En effet, mes stages en CMP (centre médico psychologique), au CAMSP (centre d'action médico sociale précoce), en IEM (institut d'éducation motrice) par exemple, m'ont amenée à entrevoir ce métissage culturel.

Les enfants reçus dans les institutions dans lesquelles je suis en stage, illustrent parfaitement cette transculturalité dont il est ici question. Cette diversité enrichit, selon moi, les esprits et demande au soignant la constante adaptation de ses méthodes de travail. L'enfant, quelles que soient ses origines, est à prendre en compte dans sa globalité ; mais nous devons aussi préciser que la famille de cet enfant a aussi une place considérable dans le travail de rééducation.

La famille, avec ses traditions et sa culture dans lesquelles baignent l'enfant, a un rôle majeur dans tout travail d'accompagnement, il semble alors important que le thérapeute l'intègre dans la prise en charge et prenne en compte le sens qu'elle accorde à la prise en charge.

Je me suis alors posé la question de savoir comment ce métissage était géré au quotidien par les soignants, les enseignants, les intervenants auprès de cette population qui a migré. Ce multiculturalisme interroge.

Comme nous l'avons mis en lumière dans une première partie théorique, chaque migration est différente, chaque déplacement est vécu différemment, et enfin, chaque enfant est singulier. Voilà tout l'intérêt du travail avec cet univers multiculturel.
Quelle que soit la culture de l'enfant, la question de l'ajustement thérapeutique concerne tout le monde ; au soignant de se familiariser avec les éléments que chaque patient lui apporte.

Aujourd'hui, dans ce modeste travail de recherche, nous avons voulu mettre l'accent sur la présence de ces enfants issus de la migration en institution, et plus particulièrement en orthophonie.

Nous avons assurément une grande part d'enfants de migrants en consultation et nous avons décidé de nous pencher sur l'aspect pathologique du langage écrit chez ces enfants, en mettant en avant l'hypothèse de travail suivante : le processus de symbolisation et le processus migratoire sont intriquées, l'investissement du langage écrit est en lien avec le processus d'acculturation .

Dans un premier temps, il était question d'effectuer une étude comparative.
Nous devions avoir deux populations bien distinctes, à savoir une population d'enfants entre huit et onze ans, issue de la migration, suivie en orthophonie pour troubles du langage écrit (type dyslexie/dysorthographie) et une seconde population d'enfants de la

même tranche d'âge, issue aussi de la migration mais qui ne serait pas suivie en orthophonie et donc censée ne pas avoir de troubles du langage écrit.

Nous nous sommes tout d'abord dirigés vers les enfants qui étaient reçus en cabinet libéral, et au CMP du Parc pour la population d'enfants dyslexiques/dysorthographiques.
Les passations du protocole de travail se sont effectuées au grè des séances de rééducation, à partir du mois de juin 2010.

Par la suite, il a fallu une population d'enfants dit non pathologiques, présumés non dyslexiques/dysorthographiques. J'émets une réserve, quant au diagnostic de dyslexie/ dysorthographie de ces enfants là, que je développerai et commenterai par la suite.
Nous nous sommes dés lors mis à la recherche d'enfants pouvant convenir à nos critères, ce qui nous a amenés à chercher une classe d'école primaire acceptant de nous accueillir. Nous avons trouvé une école dans le quartier du CMP qui avait déjà quelques uns de ses élèves en consultation au centre, et qui correspondait à nos références, c'est-à-dire ayant un panel de cultures et d'origines très varié.

Nous avons été reçus à l'école Thérèse Roméo II, avec l'accord de l'inspecteur d'académie de Nice et celui du directeur de l'école primaire, dans la classe de CE2 de Patricia Desmet qui a montré un intérêt particulier pour notre travail.
La classe de l'enseignante était riche en élèves d'horizons et de cultures différentes, ce qui a beaucoup aidé dans la mise en place de notre protocole de travail.

Nous avons débuté nos passations en milieu de premier trimestre scolaire. Le protocole se compose alors d'un questionnaire supposé évaluer simplement le contexte et les habitudes familiales de chaque enfant. Par la suite, il s'agira d'une proposition d'écriture sur le thème du pays d'origine de chacun des élèves.

Une fois tous les questionnaires et textes recueillis, nous avons parcouru de manière non exhaustive dans un premier temps, les écrits de tous les élèves de CE2 qui devaient composer notre population de référence.
Quelle a été notre surprise lorsque nous avons constaté que leurs textes pouvaient tout aussi bien être comptés dans ceux des patients suivis en orthophonie.
Notre méthode de travail a inévitablement dû être repensée. Nous devions alors changer l'orientation de l'analyse prévue au départ.

Puisque, d'après les connaissances que nous avons de la pathologie du langage écrit et en l'occurrence ici de la dysorthographie, presque toutes les productions recueillies peuvent nous amener à qualifier les élèves de dysorthographiques ; nous nous sommes rendus à l'évidence : l'étude quantitative ne nous servirait qu'à mettre davantage en évidence quelque chose qui nous apparaissait déjà au premier abord.

Cependant, nous n'avons pas perçu cela comme un échec dans notre expérimentation, bien au contraire. Il est extrêmement intéressant et enrichissant de voir comme un travail d'investigation peut prendre des trajectoires divergentes selon les éléments qui sont en notre possession.

Nous pensions travailler d'une certaine façon, sur un axe bien précis. Nous avions dans l'idée un certain fil conducteur qui nous mènerait à la confrontation de deux situations opposées. Et l'orientation qu'a dû prendre notre expérimentation à la suite du recueil de données nous amène à renforcer la vision que nous avons de la relation au patient : rien ne peut être prédéfini clairement, l'enfant vient avec ce qu'il est. Nous devons composer avec ce qu'il nous apporte, de lui ou de l'extérieur.
Par conséquent, nous revenons donc à ce que nous évoquions plus haut : nous devons constamment être en mesure d'ajuster notre action, et de nous adapter à chaque enfant.

Afin d'interroger au mieux les récits recueillis, et de reprendre un axe de travail en corrélation avec le sujet de ce mémoire, nous nous départirons de l'idée d'une étude comparative et quantitative, puisque celle- ci se révèle en l'occurrence sans intérêt avec de telles données, et nous nous demanderons sur quel(s) plan(s) et dans quelle(s) mesure(s) l'acquisition du langage écrit achoppe chez ses enfants issus de la migration.

De ce fait, nous rendrons compte des réponses au questionnaire dans le but de tendre à une potentielle concordance avec l'analyse des propositions d'écriture. Les textes rassemblés seront interrogés sous diverses perspectives, soit la richesse lexicale qui est supposée rendre compte de la quantité de vocabulaire employée, la redondance qui témoigne du taux de répétition de l'enfant dans son récit, et enfin, la cohérence sous ses différents aspects.

B. Présentation des épreuves

Nous avons eu recours à deux épreuves dans le but de cibler au mieux le contexte transcuturel dans lequel évoluent les enfants dont il sera question dans cette partie pratique.

- un questionnaire composé de cinq items visant à appréhender l'environnement familial et culturel de l'enfant.

.

- une proposition d'écriture ayant pour sujet le pays d'origine de chaque enfant et dans laquelle chacun pourra alors laisser libre cours à ses souvenirs ou aux pensées que cela lui évoque.

1. Le questionnaire

Nous nous sommes posés la question de savoir quel étaient les éléments importants à prendre en compte en vue de notre expérimentation. En effet, la famille, la filiation, la transmission sont des facteurs essentiels à l'évolution d'une personne tout d'abord dans sa vie d'enfant, puis tout au long de sa vie d'adulte. Ces facteurs forgent une personnalité, un caractère. Ils établissent une identité.

Ainsi, il nous est apparu nécessaire de cibler nos questions sur le contexte familial et sur ce qui concerne plus particulièrement notre sujet, à savoir l'aspect transculturel dans un environnement migratoire.

Pour ce faire, nous avons volontairement limité le nombre de questions à cinq, le but n'étant pas de paraître trop intrusif. Il ne s'agit pas là d'une enquête approfondie sur le fonctionnement de la famille de l'enfant, mais bien d'appréhender le contexte transculturel dans lequel il vit.

Tout d'abord, il paraissait indispensable de nous renseigner sur la/les langue(s) utilisée(s) en famille. Dans quel univers linguistique baignent ces enfants ? La/ les langue(s) parlée(s) au domicile familial ou tout du moins dans le cercle familial sont bien souvent le choix des parents, les enfants suivent le modèle parental. Nous rappelons la place considérable de la famille dans le cheminement de leur progéniture. Cette interrogation a donc fait l'objet d'une première question.

Puis, notre intérêt s'est porté sur la place de cette/ ces langue(s) et surtout sur l'importance qui lui est accordée par la famille, l'entourage proche mais aussi par l'enfant lui-même. La connaissance, la maîtrise de la langue maternelle est- elle primordiale pour la famille et ses membres ? Ce questionnement nous amène à la proposition d'un second item.

De nos jours, les médias ont une place centrale dans notre société. Et nous pouvons parler de la télévision comme l'un des principaux.
Ce qui nous conduit à la troisième question : l'enfant regarde- t- il la télévision dans sa langue maternelle ?

Les histoires, les contes permettent les interactions entre deux personnes lorsque l'une lit pour l'autre, ou lorsque les deux lisent ensemble. Cet aspect ne nous semblait pas négligeable compte tenu de notre sujet sur le langage écrit : la lecture en est une partie indéniable. Pour cela, nous avons demandé à l'enfant s'il était inscrit à la bibliothèque.

Enfin, le lien familial est substantiel dans le cheminement de l'enfant. Il est, souvent et par tous les moyens, préservé. Dans un contexte migratoire, la famille peut se voir séparer. Parfois, la séparation intervient entre les deux parents.

Par exemple, lorsqu'un père part travailler dans un pays à l'économie plus prospère, en espérant un confort de vie meilleur, dans l'attente d'avoir les moyens de faire venir le reste de sa famille (par famille ici, nous entendons la mère et les enfants). Mais les situations nous concernant ici sont celles qui séparent la famille nucléaire (parents + enfants) de la famille élargie comprenant par exemple, grand- parents, cousins, oncles et tantes. C'est pourquoi, nous avons tenu à savoir si l'enfant retournait régulièrement dans son pays d'origine. Ce qui a donc fait l'objet de notre dernière question.

Questionnaire :

Enfants	***Langue(s) parlée(s) en famille***	***Cours de langue d'origine***	***Télévision dans la langue d'origine***	***Inscription en bibliothèque***	***Vacances dans le pays d'origine***
a					
b					
c					
d					
e					

2. la proposition d'écriture

Il est apparu que la vision de l'enfant quant à son pays d'origine avait son importance dans le cadre de notre étude. Voilà pourquoi nous avons choisi la proposition d'écriture sur ce sujet dans notre protocole.

D'une part, il nous semblait crucial que l'enfant puisse mettre des mots sur son vécu, ses impressions et ses sentiments vis-à-vis de cette terre d'origine. Que ressent- il face au pays qui est aussi le sien ? Quelle relation l'enfant entretient- il avec sa terre d'origine, ses racines. En- a- t- il connaissance ? L'a- t- il déjà vue ? En entend- t- il parler dans son entourage ?

Les images qui lui restent, les souvenirs qu'il en a, les évènements qu'il y a vécus, ou encore les faits relatés par ses proches seront mis en exergue dans les différents récits recueillis lors des passations.

Cette épreuve était l'occasion pour les enfants d'apprécier l'écriture en dehors du cadre scolaire. Pour nombre d'entre eux, écrire n'est qu'un travail obligatoire et noté. Ecrire sur un sujet personnel, qui plus est, un sujet qui peut être évité dans la société, voire même dans leur entourage, laisser courir leur plume sur le papier sans contrainte de notation … Un axe de travail que nous évaluerons par la suite.

Cependant, cette épreuve d'écriture ne se déroulerait pas sans un minimum d'étayage de ma part. En effet, les consignes d'écriture étant relativement libres, seul le sujet était imposé. Mais j'ai dû cibler plus précisément ce qui pouvait être attendu dans les récits. Les enfants ont, chacun à leur tour, fait appel à moi afin de les orienter sur une piste d'écriture.

D'autre part, notre étude se basera non pas sur la forme, pour des raisons que nous avons explicitées précédemment, mais sur le fond. Nous analyserons la cohérence des récits, l'articulation des différents propos écrits et l'orientation dans le temps et l'espace.

Notre sujet de travail porte sur la pathologie du langage écrit, nous devions aussi trouver des critères suffisamment objectifs afin de mettre en évidence ce que nous recherchions.

Notre choix s'est donc tourné vers différents éléments objectivables :

- **la longueur des productions**, que nous avons évaluée en nombre de mots.

- **La richesse lexicale** des ces textes, que nous avons calculée selon la méthode employée par A. GIROLAMI-BOULINIER dans les épreuves de langage oral et écrit suggéré, créées par S. BOREL –MAISONNY.

Afin de déterminer la richesse lexicale de manière objective, il s'agit de comptabiliser le nombre de mots lexicaux différents et de les comparer au nombre de mots présents au total. Ainsi, nous obtenons le pourcentage de richesse lexicale du récit.

$$\text{RICHESSE LEXICALE} : \frac{\text{Nombre de mots lexicaux différents}}{\text{Nombre total de mots}}$$

Nous aurons retiré au préalable les 69 mots de structure de Henmon (annexe) qui se composent de douze verbes, de quatre substantifs, deux qualifiants, deux indéfinis,

d'adverbes, de pronoms, de déterminants, de conjonctions et de prépositions. Ces mots de structure composent à eux seuls 50% des mots de tout texte français.

La richesse lexicale est considérée comme un indicateur de la quantité de vocabulaire utilisée par l'enfant. Nous souhaitons en effet apprécier quantitativement le vocabulaire que l'enfant a à sa disposition et mettra en place lors de l'écriture de son texte. Soit, plus ce rapport est élevé, plus le texte est/serait riche.

Dans l'épreuve de langage oral et écrit suggéré, l'indice de redondance peut être calculé, soit le taux de répétitions dans le texte. On calcule la redondance par le rapport entre le nombre de mots lexicaux différents et le nombre total de mots lexicaux :

$$\text{INDICE DE REDONDANCE : } \frac{\text{Nombre de mots lexicaux différents}}{\text{Nombre total de mots lexicaux}} \times 100$$

Plus ce rapport est faible, plus la redondance est importante, et donc plus le pourcentage est élevé, moins l'enfant a fait des répétitions dans sa production.

Par la suite, nous nous intéresserons à la cohésion des textes, qui se définit comme un effet de continuité et de progression sémantique et référentielle produit dans un texte par un dispositif linguistique.

Nous tenterons finalement de tirer des conclusions, supposant d'éventuelles corrélations entre la situation de transculturalité que vivent les enfants participant à ce protocole et les résultats obtenus lors du recueil des données, qu'il s'agisse du questionnaire, mais ou de la proposition d'écriture.

II. Méthodologie

a. La population étudiée

- Présentation

Pour notre expérimentation, nous avions besoin d'un certain nombre d'enfants. Nous ne voulions pas effectuer de travail statistique, cela aurait nécessité l'étude d'une population plus importante. Notre idée première était d'ouvrir des pistes de réflexion sur l'achoppement de l'acquisition du langage écrit pour certains de ces enfants de migrants. Nous avons donc conclu qu'une vingtaine d'enfants suffisait à notre étude.

Afin d'obtenir une population des plus hétérogènes, certains des enfants participant à ce travail pratique sont pris en charge en orthophonie pour trouble du langage écrit, et d'autres ne le sont pas.
Il est important de souligner le fait que nous avons pris ces enfants tout-venants et sans tenir compte des divers paramètres pouvant aussi entrer en jeu. Nous n'avons, dans cette étude, pas pris en compte certains facteurs sociaux par exemple. De plus, nous ne pouvions non plus tenir compte des troubles associés si ceux-ci étaient présents.

Comme précisé lors de la présentation de cette partie pratique, notre objectif premier était d'effectuer une étude comparative entre enfants suivis en orthophonie pour pathologies type dyslexie/ dysorthographie, et enfants non suivis, censés être dans une évolution dite « normale » d'acquisition du langage écrit.

Au vue des récits recueillis auprès d'enfants dit « non dyslexiques/ dysorthographiques », nous nous sommes rendu compte qu'une comparaison avec des

enfants suivis en orthophonie serait difficile, voire même inutile, puisque les premiers présentaient une dysorthographie s'apparentant à celle de la population suivie.
Notre population sera donc variée, nous aurons des enfants en cours de prise en charge orthophonique et d'autres sans suivi orthophonique.

Il nous a ensuite fallu déterminer un âge moyen pour notre population d'étude. Etant donné que nous soumettions une proposition d'écriture aux enfants, il nous paraissait indispensable que ceux- ci soient en âge de maîtriser un minimum l'écrit, qu'il s'agisse de la lecture ou de l'écriture.

Le travail pratique de ce mémoire ayant été réalisé durant le premier trimestre d'année scolaire 2010, la classe de CP étant donc exclue, nous hésitions entre les classes de CE1 et CE2. Après réflexion, nous avons préféré une classe de CE2, des enfants en premier trimestre de CE1 pouvant encore être hésitants quant au langage écrit. Il faut aussi savoir qu'en fin de CE1, des évaluations de connaissances et compétences du socle commun sont effectuées. Il s'agit de « l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen » (education.gouv.fr). La classe de CE2 semblant alors plus appropriée pour notre étude.
Mais nous soulignons que la tranche d'âge des enfants de notre population de travail est élargie et va de huit à onze ans. Nous devions tenir compte des redoublements, et de l'âge en termes de capacités en langage écrit et pas seulement d'âge scolaire.

De manière à être en harmonie avec le sujet de ce mémoire, il fallait bien entendu des enfants issus de la migration. Les sujets sont donc des enfants de migrants. Pour la grande majorité, ces enfants sont migrants de seconde génération, ils sont donc nés en France. Actuellement, ces enfants migrants de seconde génération sont ceux que nous retrouvons le plus parmi la population.

Nous avons réussi, mais surtout eu la chance de rassembler un large panel de cultures. Il faut néanmoins préciser qu'une grande partie de ces enfants sont originaires d'Afrique du nord, de pays du Maghreb.

Parmi les différentes origines culturelles des enfants présentés dans ce travail pratique, nous avons rencontré des sujets originaires de Tunisie, du Maroc, d'Algérie, d'Egypte, du Cap Vert, des Comores, du Portugal, d'Italie, de Tchétchénie, de Roumanie ; nous permettant ainsi d'étaler au mieux notre expérience parmi les différentes cultures et visions de chacune de ces cultures.

- Population d'enfants suivis en orthophonie

Les enfants suivis en orthophonie sont au nombre de neuf. Ils viennent de cabinets libéraux et du CMP du Parc où j'ai effectué mon stage.

M., 7 ans 8 mois et en fin de classe de CE1 lors de la passation du protocole. Le père et la mère de Malik sont tous deux tchétchènes, l'enfant est né en France.

B., 8 ans et en fin de classe de CE1 lors de la passation du protocole. Né de parents tunisien et marocain, l'enfant est lui, né en France.

R., 11 ans 4 mois et en fin de CM1 lors de la passation du protocole. Né de mère d'origine capverdienne mais née au Portugal, et de père portugais, l'enfant est né au Portugal.

W., 9 ans 8 mois et en fin de CM1 lors de la passation du protocole. Né de père tunisien et de mère roumaine, l'enfant est né en France.

A., 9 ans 2 mois et en début de CE2 lors de la passation du protocole. Né de père marocain et de mère espagnole, l'enfant est né en France.

C., 8 ans 2 mois et en 1er trimestre de CE2 lors de la passation du protocole. Née de parents portugais, l'enfant est née en France

N., 9 ans 6 mois et en 1er trimestre de CE2 lors de la passation du protocole. Née de parents marocains, l'enfant est née en France.

C., 8 ans 3 mois et en 1er trimestre de CE2 lors de la passation du protocole. Née de parents marocains, l'enfant est née en France.

F., 8 ans 11 mois et en premier trimestre de CE2 lors de la passation du protocole. Né de parents comoriens, l'enfant est né en France.

- Population non suivie en orthophonie

Les onze enfants qui ne sont pas suivis en orthophonie et présentés comme non dyslexiques/ dysorthographiques viennent d'une classe de CE2 de l'école Thérèse Roméo II :

L., 8 ans 2 mois et en 1er trimestre de CE2 lors de la passation du protocole. Née de mère portugaise et de père français, l'enfant est née en France.

M., 8 ans 9 mois et en 1er trimestre de CE2 lors de la passation du protocole. Née de parents portugais, l'enfant est née en France.

J., 8 ans 6 mois et en 1er trimestre de CE2 lors de la passation du protocole. Né de parents tunisiens, l'enfant est né en France.

Y., 8 ans 8 mois et en 1er trimestre de CE2 lors de la passation du protocole. Né de parents tunisien et algérien, l'enfant est né en France.

I., 8 ans 4 mois et en 1er trimestre de CE2 lors de la passation du protocole. Née de mère marocaine et de père français, l'enfant est née en France.

A., 8 ans 3 mois et en 1er trimestre de CE2 lors de la passation du protocole. Née de mère italienne et de père français, l'enfant est née en France.

G., 8 ans 3 mois et en 1er trimestre de CE2 lors de la passation du protocole. Né de parents roumains, l'enfant est né en Roumanie.

S., 8 ans 3 mois et en 1er trimestre de CE2 lors de la passation du protocole. Né de parents algériens, l'enfant est né en France.

W., 8 ans 8 mois et en 1er trimestre de CE2 lors de la passation du protocole. Né de parents tunisiens, l'enfant est né en France.

A., 8 ans 11 mois et en 1er trimestre de CE2 lors de la passation du protocole. Né de parents égyptiens, l'enfant est né en France.

S., 8 ans 9 mois et en 1er trimestre de CE2 lors de la passation du protocole. Née de parents tunisiens, l'enfant est née en France.

B. *Les modalités de passation*

- *en cabinet libéral et en CMP :*

Les passations concernant les enfants pris en charge en rééducation orthophonique se sont déroulées au fil des séances. Le questionnaire a tout d'abord été proposé dans un premier temps, puis l'écriture du texte par la suite.

La proposition d'écriture entrait aisément dans le cadre d'une prise en charge de troubles du langage écrit. Le sujet de la proposition appelait la mémoire des souvenirs, des souvenirs qui sont propres à l'enfant et sur lesquels nous n'avions pas de correction à apporter.

Il faut néanmoins souligner l'importance de notre soutien et de l'étayage que l'enfant nécessitait dans ce moment d'exploration intérieure qui pouvait lui sembler effrayant et difficile à relater.

Il s'agissait de souvenirs, de faits, de sentiments et d'émotions personnels. Il est important de reconnaître la difficulté que toute personne a à faire part de son vécu, qui plus est par écrit, pour quelqu'un qui le lira et aura en l'occurrence un regard extérieur et pouvant être perçu comme inquisiteur par l'écrivant.
Force est d'admettre qu'un enfant ayant des difficultés notoires en langage écrit aura d'autant plus besoin d'appui et d'étayage de notre part.

Notre intervention à propos de ce travail d'expérimentation entrant dans le cadre de mémoire de fin d'études a relativement bien été accueillie.
Les enfants ont pris cette expérience au sérieux, et ont, semble-t-il, pris plaisir, avec l'aide et l'appui que nous leur avons apportés, à nous faire partager les souvenirs qu'ils ont de leur(s) pays d'origine.

- *dans la classe de CE2 :*

Ma venue dans la classe de Patricia Desmet a été extrêmement bien perçue par l'ensemble de la classe. J'ai été cependant le sujet de bon nombre d'interrogations.
Cela a commencé le premier jour de mon intervention, lorsque je me suis présentée comme stagiaire orthophoniste. Je leur ai demandé s'ils savaient tous ce qu'était un ou une orthophoniste. A ma grande surprise, ils se sont empressés de tous lever la main pour donner leur propre définition :

« C'est pour aider à écrire », « c'est pour la lecture », « pour apprendre à parler français », « pour mieux parler quand on a des problèmes pour dire des mots », « ma sœur, elle y va ! ».

Chacun y est allé de son explication, et ce fut intéressant de constater la pluralité de significations accordées à cette profession. Rappelons qu'il s'agit d'une classe aux origines culturelles abondantes ! Chaque définition reflétait en quelque sorte l'expérience du vécu de chacun en rapport à cette profession.

J'ai ensuite été observatrice, ne voulant pas contrecarrer l'emploi du temps scolaire prévu. Je me suis rendue dans la classe de Mme Desmet tous les mardis matins pendant un mois et demi.
Je l'ai laissée me présenter l'organisation de ses enseignements de manière à me laisser une place pour faire mon expérimentation. Elle m'a offert le temps dont j'avais besoin pour recueillir les données qui m'étaient nécessaires pour cette enquête.

J'ai pris les élèves, un par un, pour répondre au questionnaire. Je ne voulais pas que leurs réponses soient influencées par celles du voisin ou de la voisine.
Ils sont donc venus tour à tour s'asseoir à côté de moi pour répondre à mes quelques questions. La passation du questionnaire s'est faite en deux séances.

Puis, Patricia Desmet m'a proposé un temps suffisant pour mettre en place la proposition d'écriture.
J'ai décidé, pour une question pratique, d'exposer le sujet d'écriture devant la classe entière, **à la manière** d'un travail d'expression écrite..
Nous devons néanmoins attirer l'attention sur le fait que la proposition d'écriture a été présentée comme une expérience qui sortait du champ scolaire et non pas comme un travail noté et évalué.

Dans le cadre d'un atelier d'écriture, il est d'usage de lire un texte qui servirait d'exemple répondant à la proposition. J'ai volontairement choisi de ne pas faire de lecture aux enfants, je ne voulais pas prendre le risque que les productions se reposent trop sur le texte initial.

Le moment de l'écriture venu, j'ai été étonnée de la difficulté de chacun à démarrer leur texte. J'ai donc suggéré à chacun de m'interpeler s'il avait besoin d'aide. C'est ainsi que je suis passée auprès de presque chacun des enfants pour les aiguiller vers ce qu'ils avaient tête concernant leur pays d'origine.

L'enseignante m'avait auparavant prévenue qu'ils auraient besoin de temps pour écrire. L'heure et demie a été convenable pour leur laisser le temps essentiel à l'élaboration d'un récit.

Enfin, alors qu'il restait un peu de temps avant la récréation, l'enseignante leur demandé si certains souhaitaient partager leur récits : presque tous ont désiré lire leur production ! A chaque lecture, nous pouvions ressentir une certaine fierté de leur part, comme s'ils nous offraient un peu de leurs agréables souvenirs. cela grâce à l'observation que j'ai pu avoir d'eux durant ce stage d'observation et plus particulièrement lors de la proposition d'écriture. Malgré la difficulté quasi-générale des élèves à écrire, la production et la lecture de leurs récits s'est révélée être un plaisir pour tous.

Le questionnaire

Nous allons à présent mettre en lumière les réponses au questionnaire que nous avons fait passer à chacun des enfants participant à notre travail.

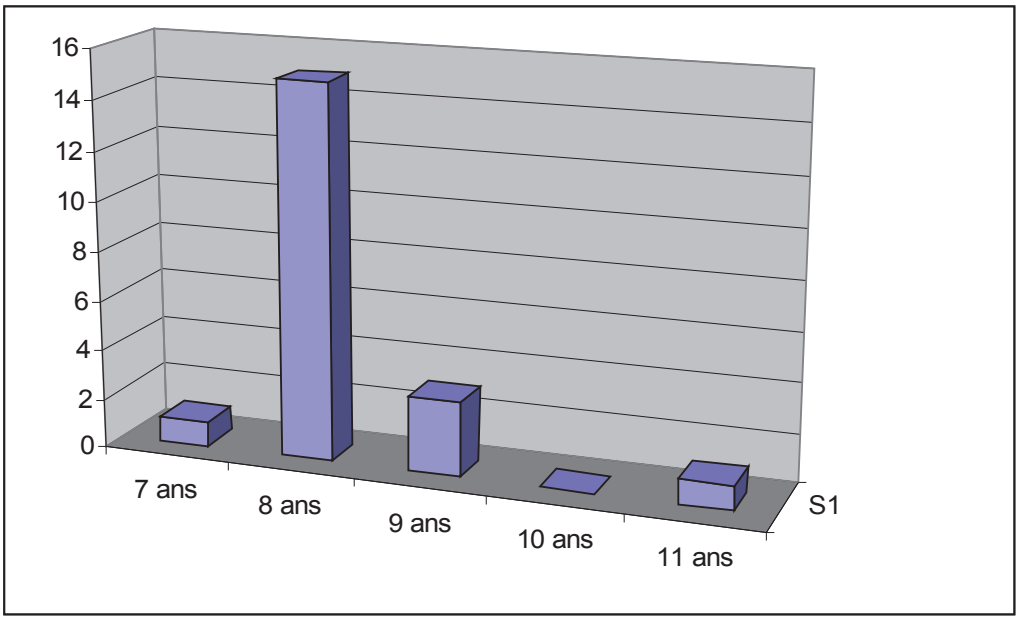
Ils ont tous fait preuve de sérieux. Ils sont venus tour à tour, s'asseoir à côté de moi ; nous étions isolés des autres élèves afin que les réponses restent individuelles et ne perdent pas de leur spontanéité. Chaque enfant est venu avec plaisir, curieux de cette expérience.

De fait, nous présenterons les réponses de tous les enfants sous la forme d'un tableau, précédemment exposé.
Afin de rendre ces réponses plus claires et prégnantes visuellement, nous les illustrerons par la suite sous la forme de diagrammes circulaires que nous commenterons en fonction des résultats obtenus.
Nous avons produit un tableau récapitulatif des réponses de chaque enfant, se trouvant en annexe.

Après avoir représenté chacune des réponses dans un tableau nominatif, voyons à présent comment les résultats du questionnaire s'illustrent graphiquement.

Nous avons donc travaillé avec 20 enfants, pris en charge ou non en orthophonie. Nous tiendrons compte de l'âge des enfants au moment de la passation des épreuves (questionnaire + proposition d'écriture). Ainsi, la tranche d'âge des enfants participant à ce protocole était comprise entre 7 ans 8 mois, et 11 ans 4 mois. Mais la majorité des enfants (75%) avait entre 8 et 9 ans.

Nombre d'enfants par tranche d'âge



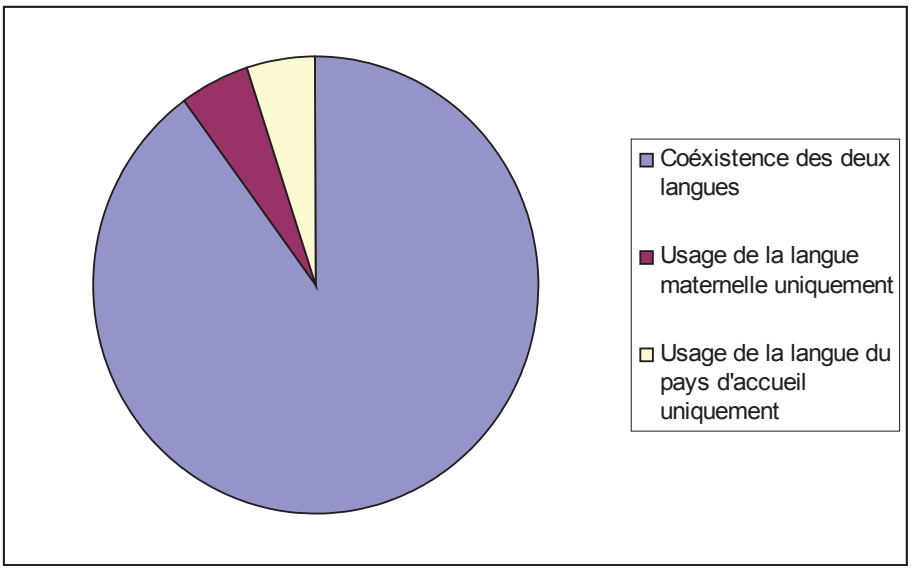
L'investissement de la langue maternelle nous a paru un élément important à prendre en compte dans ce travail sur le phénomène migratoire.

Comme nous l'avons mis en lumière dans une première partie théorique, la langue maternelle est aussi un des facteurs primordiaux de la transmission culturelle transgénérationnelle. Mais elle est aussi l'élément transmissible par la famille. La conscience de la valeur intrinsèque de la langue familiale *contribuera à en faire le vecteur de liens transgénérationnels consolidés*[1].

[1] M. BENSEKHAR-BENNABI, *La bilingualité des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale*, Enfances et psy, 2010/2 - n° 47, http://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2010-2-page-55.htm

Nous nous sommes donc penchés sur la ou les langues parlée(s) en famille. Quelle(s) langue(s) a sa place dans le milieu familial ou plutôt quelle place a la langue dans la famille de l'enfant de migrants?

Langue(s) parlée(s) en famille :



D'après ce diagramme, nous constatons que 90 % des enfants interrogés ont recours aux deux langues dans le milieu familial, la langue maternelle et la langue du pays d'accueil. Ces enfants pratiquent les deux langues, cependant, nous n'avons pas poussé l'enquête jusqu'à préciser la pratique qu'ils en font : quelle langue parlent-ils ? quelle langue comprennent-ils ? s'agit-il d'une/des deux langues ? Néanmoins, l'utilisation des deux langues est effective.

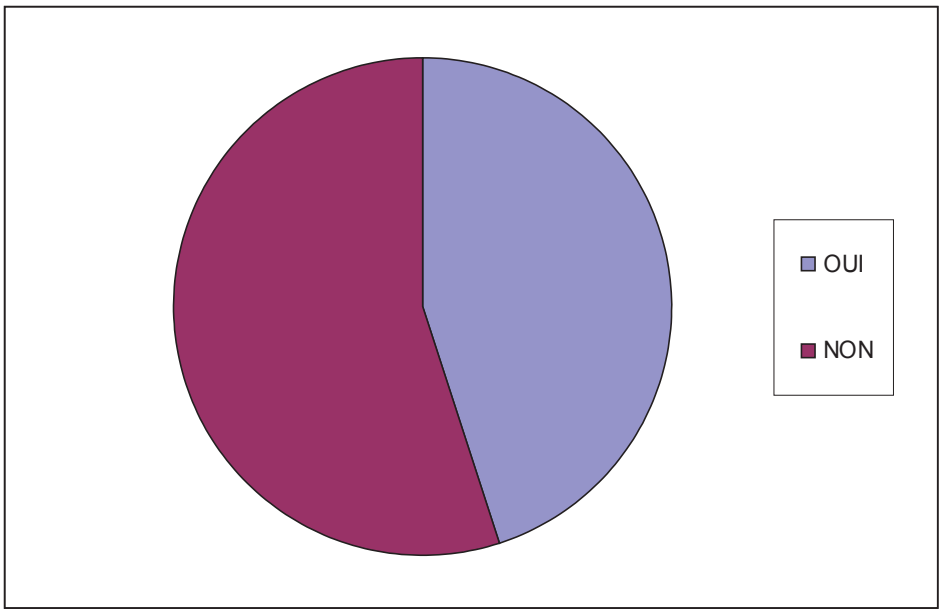
Seuls 5% des enfants parlent uniquement leur langue maternelle chez eux, et 5%, au contraire, parlent uniquement la langue du pays d'accueil.

« La projection identitaire des parents peut être en partie saisie à partir de leurs pratiques langagières et de la valeur qu'ils attribuent aux langues. L'expression des mouvements d'affiliation des enfants se traduit en positionnement et en investissement par rapport aux langues. »

Malika BENSEKHAR-BENNABI souligne l'important rôle des parents dans la pratique langagière des enfants et dans l'investissement qu'ils en font. De plus, l'investissement de l'enfant dans la langue maternelle témoigne de son investissement dans l'affiliation, la filiation, et la transmission générationnelle.

Les cours de langue maternelle apparaissent aussi comme un investissement supplémentaire dans la transmission. Cependant, il ne s'agit pas d'affirmer que les enfants ne prenant pas de cours ne portent pas d'intérêt à la pratique langagière de leur famille. Cela peut au contraire signifier que la langue est utilisée, appliquée sans nécessité d'étayage supplémentaire à son apprentissage, que son perfectionnement peut sembler inutile au regard des connaissances langagières déjà jugées satisfaisantes par la famille.

Cours de la langue d'origine :



55 % des enfants à qui le questionnaire a été soumis ne suivent pas de cours de langue maternelle. Il s'agit là d'un peu plus de la moitié de notre population totale. Si nous nous intéressons plus précisément à cette population, nous pouvons toutefois remarquer que tous pratiquent les deux langues à la maison.

Les autres 45% se répartissent différemment, mais une majorité des enfants suivant ces cours pratiquent les deux langues en famille : 78% évoquent la coexistence des deux langues chez eux, 11% n'utilisent que leur langue maternelle, et 11% n'utilisent que la langue du pays d'accueil.

Pour reprendre ce que nous avons dit auparavant dans cette partie pratique, la télévision est considérée comme l'un des principaux médias, avec internet par exemple. Elle est accessible par un grand nombre de famille, et il est rare de ne pas voir de poste de télévision dans un foyer actuellement.

Il existe une multitude de programmes télévisés, qu'ils soient dirigés vers un public adulte avec les informations, les documentaires, reportages d'investigation ; ou encore vers un public plus jeune avec les dessins animés ou films pour enfants.

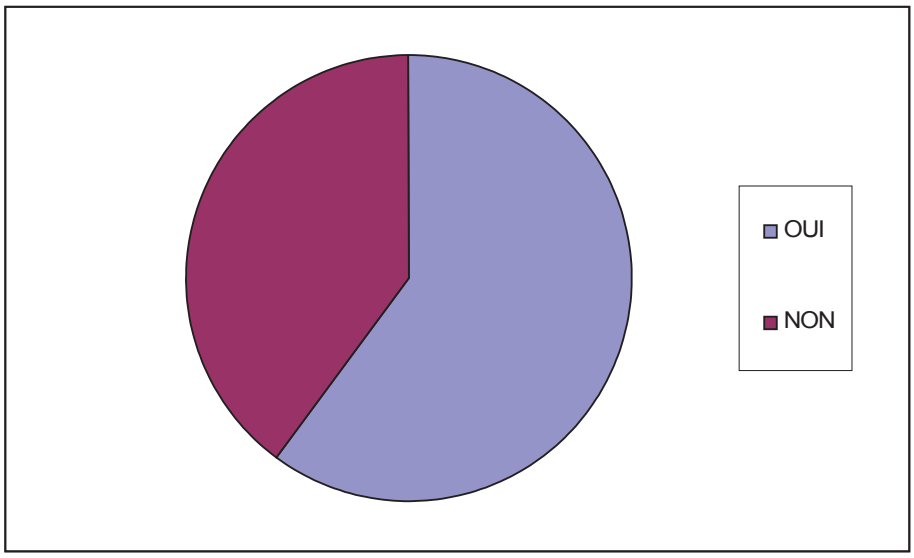
Ces différents programmes existent dans tous les pays et de fait, dans toutes les langues. De plus, grâce aux technologies modernes, il est possible d'accéder à des programmes internationaux, quel que soit le pays de réception. Les chaînes mondiales sont à portée de main, par le biais de systèmes paraboliques ou satellites.

La langue des programmes télévisés visionnés en famille nous est apparue comme un paramètre utile à prendre en compte dans l'appréciation du contexte familial. Cela peut être une donnée informative concernant la langue dans laquelle baigne l'enfant, et la place qu'elle a au sein foyer.

Pour cela, nous avons demandé à chaque enfant s'il regardait la télévision dans sa langue maternelle. Ainsi, nous relèverons que 60%, soit plus de la majorité interrogée, accèdent aux programmes télévisés dans leur langue maternelle.
Les discours parallèles aux réponses des enfants (par « oui » ou « non ») m'ont laissé entrevoir les programmes concernés : les informations « *avec papa et maman* » et les dessins animés, pour la plupart.

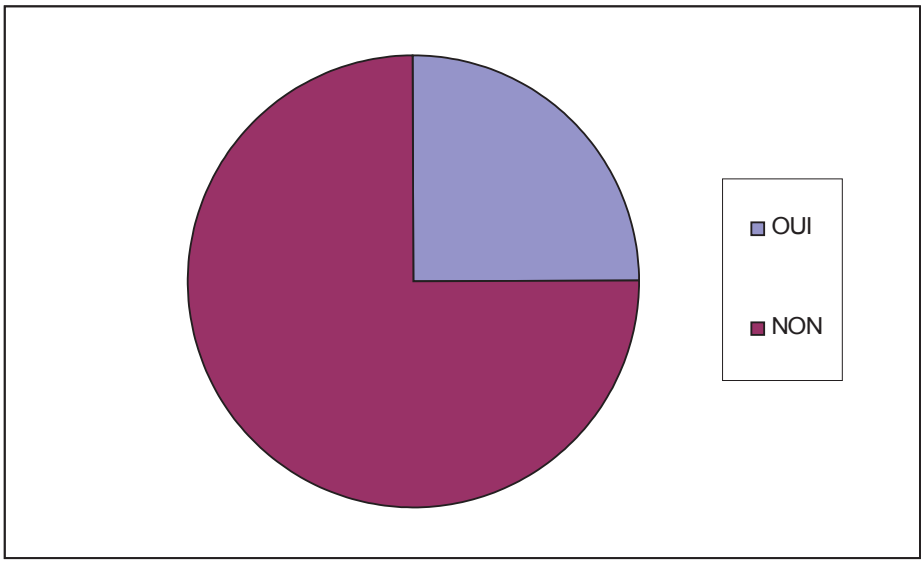
Si nous nous rapportons au tableau de réponses, notons que 92% (11 enfants sur 12) des enfants qui suivent des programmes télévisés dans leur langue maternelle pratiquent les deux langues, maternelle et celle du pays d'accueil. Les 8% restants concernent les enfants (1 enfant sur 12) qui regardent la télévision dans leur langue maternelle, et n'utilisent que cette langue-là pour communiquer dans leur famille.
Nous remarquons également que les 5% d'enfants n'utilisant que la langue du pays d'origine au sein du foyer familial ne regardent pas les programmes télévisés dans leur langue maternelle, mais prennent cependant des cours de langue maternelle.

Télévision dans la langue d'origine :



Ce mémoire traite de langage écrit, nous avons de ce fait pensé nécessaire d'apprécier son investissement par l'enfant par le biais de la lecture et de l'inscription dans une bibliothèque. Il pouvait s'agir d'une bibliothèque de quartier, ou de la bibliothèque scolaire. Lorsque je demandais aux enfants s'ils étaient inscrits dans une bibliothèque, ils comprenaient surtout « empruntes-tu des livres à la bibliothèque ?».
Leur réponse exprimait donc si oui ou non, ils prenaient des ouvrages à lire.

Inscription en bibliothèque :



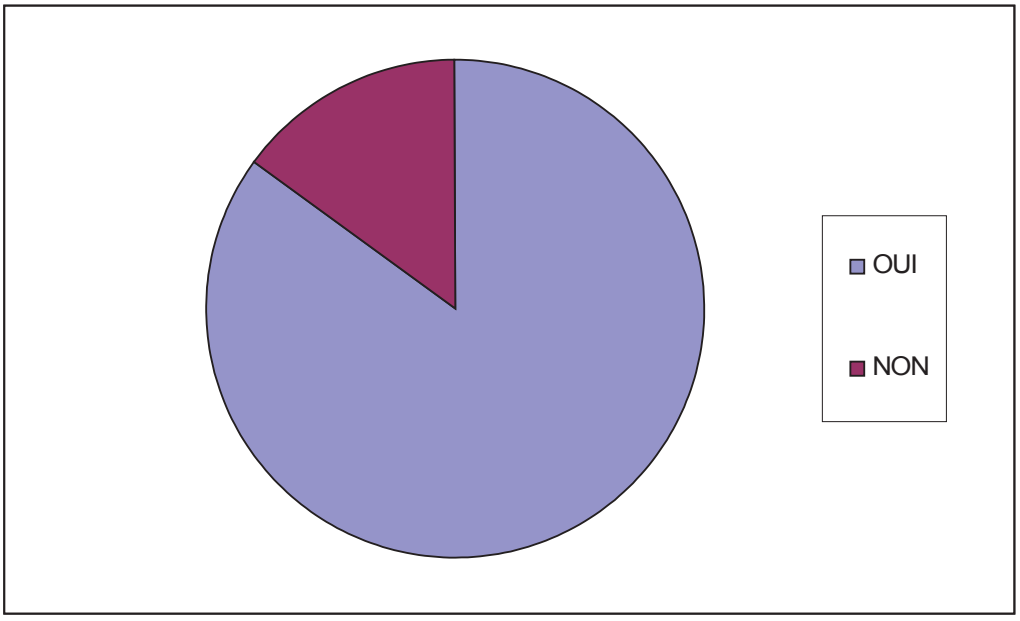
Ici, les réponses s'orientent relativement dans une même direction, seuls 25 % des enfants affirment être inscrits en bibliothèque. Il est aussi intéressant de voir que dans ces 25%, plus de la moitié ne regarde pas la télévision dans leur langue maternelle (soit 60%). Peut-on parler d'un investissement de l'écrit privilégié face à la présupposée centrale et imposante place de la télévision ? Prenons le risque mesuré de dire que les livres empruntés à la bibliothèque par ces enfants sont exclusivement rédigés en français, qui est dans notre cas, la langue de leur pays d'accueil pour ces enfants-là. Pouvons-nous émettre l'idée que l'investissement de la langue du pays d'accueil est accru par cet attachement à son aspect écrit ?

Dans le pourcentage d'enfants n'étant pas inscrits à la bibliothèque, 67% regardent la télévision dans leur langue maternelle, une majorité. Est-ce là révélateur de la portée conséquente de ce média au sein des familles ? Quelles que soient les origines des membres d'une famille, la télévision est un élément malgré tout très présent. Mais il est intéressant d'en comparer la position avec celle de la lecture volontaire et spontanée, et

notamment dans le cas de population en situation migratoire, et pratiquant leur langue maternelle.

Enfin, la dernière question posée aux enfants mettait en lumière la subsistance du lien concret au pays d'origine.
Majoritairement, les enfants passent des vacances auprès des leurs, dans le pays d'origine. Dans le diagramme suivant, nous observons clairement le besoin de « *retour aux sources* » lors des congés, qui sont généralement les vacances scolaires.

Vacances dans le/les pays d'origine :



85% de notre population affirme partir en vacances dans leur pays d'origine. Dans ces 85%, nous prenons en compte ceux qui disent y aller, même plus rarement. Il apparaît ici distinctement la nécessité pour ces familles de retourner voir leurs proches sur leur terre d'origine.
Les enfants qui disent ne pas retourner au pays d'origine représentent donc 15% de notre population. Il est intéressant de souligner les pays concernés. Il s'agit de la Tunisie et du Maroc pour l'un d'eux, de la Tchétchénie pour le second, et de l'Italie

pour le dernier. Nous savons que la conjoncture actuelle de la Tchétchénie est encore complexe, les pays du Maghreb sont aussi actuellement dans une situation délicate. Nous pouvons supposer qu'il est difficile pour les familles de se rendre dans leur pays d'origine compte tenu du contexte politique. Les familles ne peuvent-elles pas retourner dans leur pays d'origine ? Ne veulent-elles pas ?
Dans ces 15%, 67% pratiquent les deux langues en familles et les 33% restant pratiquent exclusivement la langue du pays d'accueil.

D'autre part, les deux tiers de ces enfants suivent des cours de langue maternelle ; et deux tiers aussi ne sont pas inscrits en bibliothèque. Enfin, notons qu'aucun des enfants faisant partie de ces 15% ne regarde la télévision dans la langue d'origine familiale.

Toujours-est-il que cette ultime illustration graphique met en évidence le besoin de conservation du lien avec la famille élargie, qui est bien souvent celle restée au pays d'origine, le besoin de retrouver le sol, les paysages, les odeurs de leur terre d'origine. Les vacances sont des temps libres profitables et très souvent utilisés pour « rentrer » voir sa famille.
Finalement, quelle que soit la situation migratoire, la distance qui nous sépare de notre famille est plus ou moins étendue, mais nos conduites restent souvent les mêmes !

Pour conclure, nous constaterons que le lien au pays d'origine subsiste, qu'il soit plus ou moins conséquent et quelle qu'en soit sa nature (pratique langagière, cours de langue, télévision, vacances…). Chaque enfant a, explicitement ou non, affirmé, en répondant positivement à au moins une question, son appartenance à une culture, son ancrage dans une/des origine(s) autre(s) que celle(s) du pays d'accueil.

Il est néanmoins nécessaire de rappeler cette analyse se base sur un petit nombre de participants et qu'elle n'est en aucun cas statistique. Elle permet simplement d'ouvrir quelques pistes de réflexion concernant les habitudes et traditions familiales des enfants issus de la migration.

III. La proposition d'écriture

a. Recueil

Désormais, nous allons nous pencher sur le recueil des productions écrites des enfants composant la population de ce mémoire.
La séance suivant celle de la passation du questionnaire, l'enseignante a mis à ma disposition un temps assez long pour que je puisse soumettre la proposition d'écriture présentée de la manière suivante, oralement, à l'ensemble de la classe:

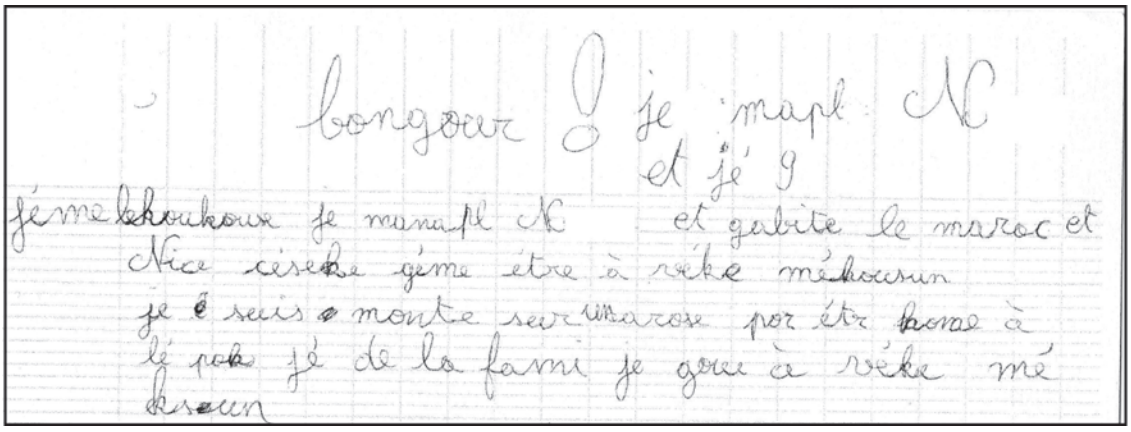
« Que pourriez-vous dire à propos de votre pays d'origine ? Vous pouvez écrire à propos de la famille que vous allez voir là-bas, de vos activités, de ce que vous aimez ou n'aimez pas, de ce que vous y mangez, vous pouvez parler des souvenirs que vous en avez ou de ce que vos parents vous en ont raconté. »

Il a été extrêmement difficile pour certains d'ébaucher les premiers mots de leur récit.
Dans la classe de CE2, les élèves ont fait appel à moi, j'ai répété à chacun individuellement la même consigne, et cela leur a été bénéfique puisqu'automatiquement, après chaque reprise de ma part pour chaque enfant me sollicitant, l'écriture s'est « mise en route ».

J'ai volontairement choisi de ne pas écrire le sujet de la proposition au tableau car d'une part, selon moi, cela s'apparentait trop à un procédé scolaire, et d'autre part, cela aurait pu créer un effet de « liste » que nous aurions retrouvé semblable, de par son cheminement et sa structure, dans chacun des récits.
Evidemment, nous reconnaissons des similarités de thèmes, mais l'ordre n'est pas le même d'un texte à l'autre, et chacun était libre d'aborder l'aspect de son pays d'origine qu'il souhaitait.

Voyons à présent quelques exemples de productions des enfants.

Texte de N., 9 ans 6 mois, en CE2 lors de la passation du protocole. Née de parents marocains, l'enfant est née en France.



« Bonjour ! Je m'appelle N. et j'ai neuf ans. J'aime le couscous, je m'appelle N. et j'habite le Maroc et Nice. J'aime être avec mes cousins. Je suis montée sur un carrosse pour être comme à l'époque. J'ai de la famille. Je joue avec mes cousins. »

Texte de W., 9 ans 8 mois, en CM1 lors de la passation du protocole. Né de père tunisien et de mère roumaine, l'enfant est né en France.

La Tunisie

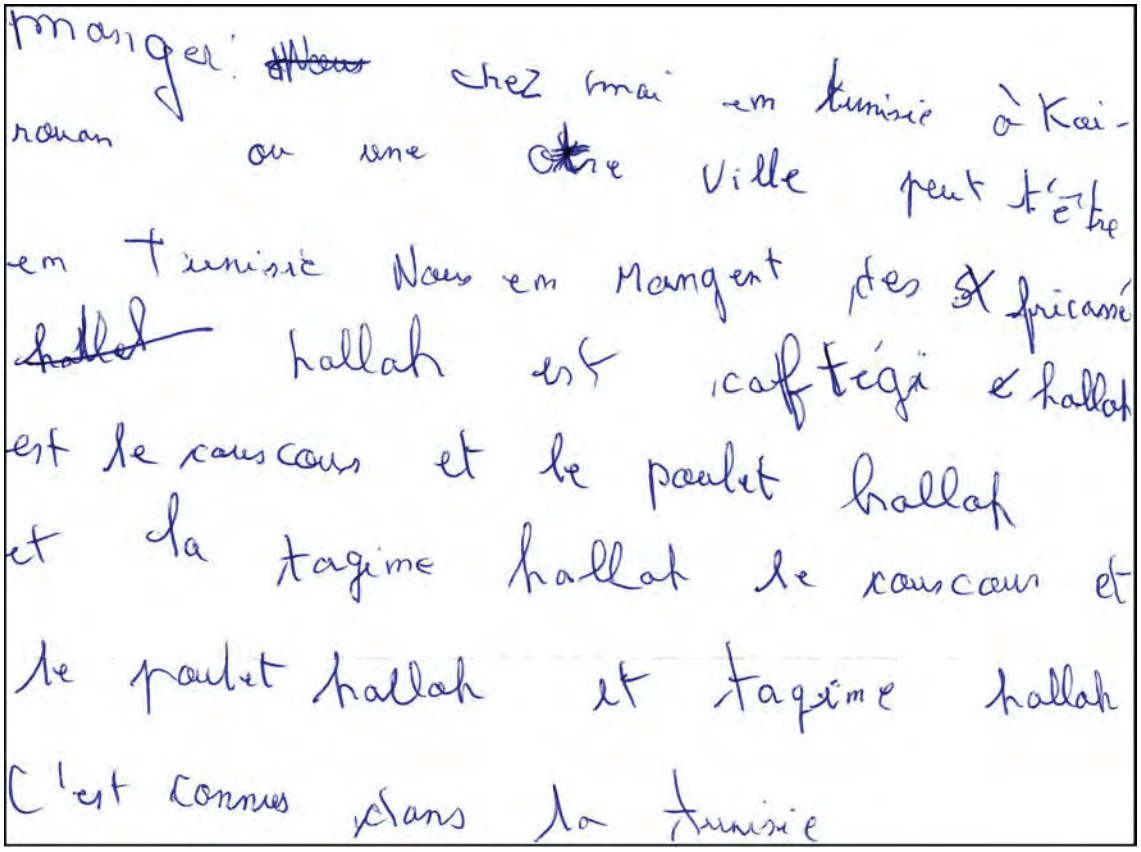
Le climat : chaud 30° 40° 50°
~~Le~~ on fait la sieste l'après - midi
façon de gent comment il s'habillent : garçon en
chorte tricot court ~~et~~ claquette - fille (jupe)
chorte y'emmè en voile pour les fille et
les femmes et aussi le foulard
comme ma grammaire (Jecla) en arabe
Mariage : ~~Nous~~ en Tunisie en ~~se marie~~
m'a ~~fait~~ fête quand en se marie
en France en ~~la~~ la mairi ~~et~~ et
après si c'est des Tunisien ou arabe ou musulman
ou algérin ou Maroc
~~Ils~~ font la fête dans une salle
obliger et aussi en Tunisie et au Ma-
roc et en n'algérie y'a comme
l'~~en~~ amiri de Nice ou d'autre

Ville Pour se marier: ✗

La Mosquée: La plus grande mosquée de la Tunisie c'est Kairouan le trouve en Tunisie que Ci C'est dans cette mosquée là que on m'a fait le (tour) en arabe la veut dire le couper C'est

Nous les Musulmans on coupe au garçon pas ou fille!

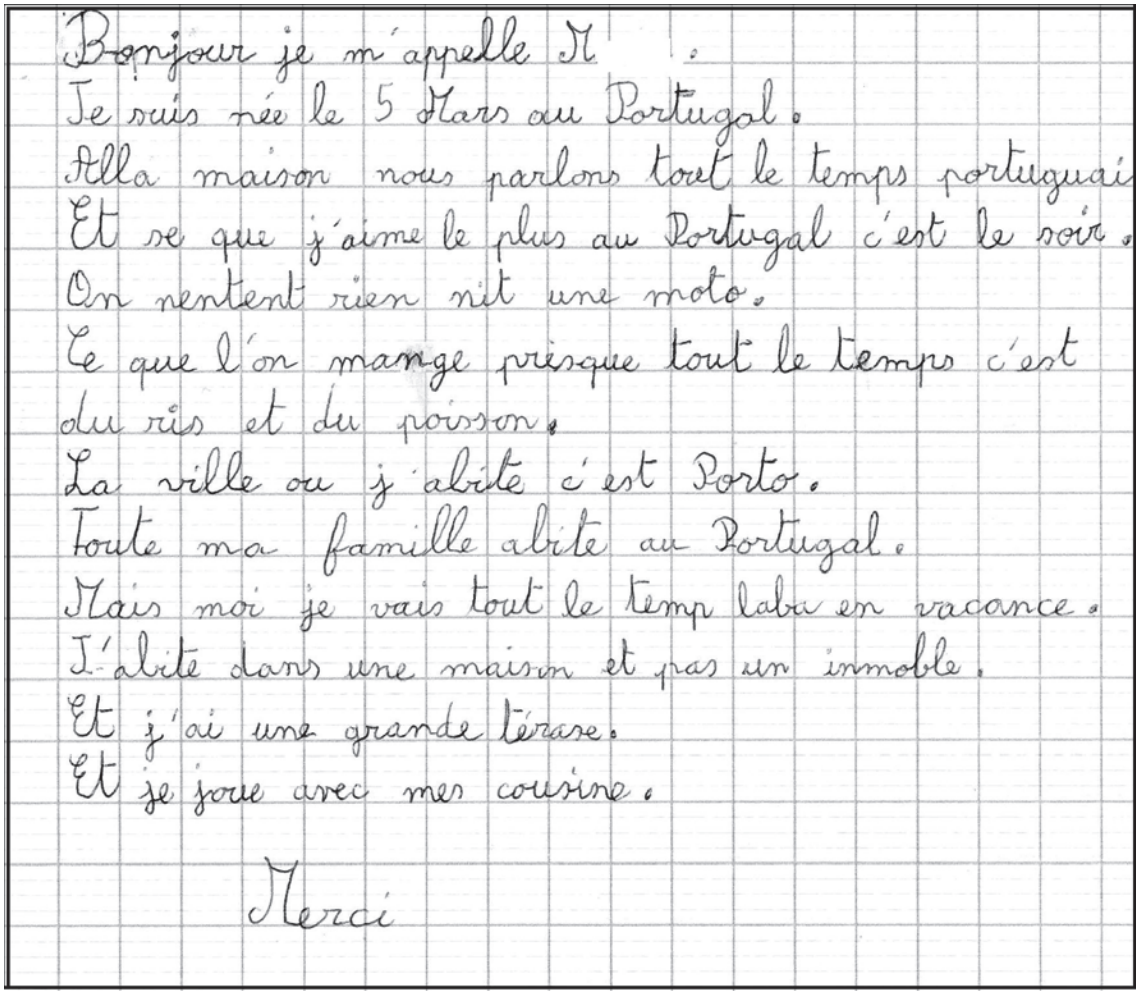
les Maisons: Nous les Maisons en Tunisie C'est pas pareil quand Jremer Nous en Tunisie à Kairouan en m'a les Maison ✗ à 2 étages et aussi le toit et ouvert en Tunisie à Kairouan



« La Tunisie. Le climat chaud : 39,40,50 degrés. On fait la sieste l'après-midi. Façon de gens comment ils s'habillent : garçons, en short, tricot court, claquettes. Filles, jupe, short, il y en a en voile pour les filles et les femmes et aussi le foulard comme ma grand-mère « Jeda », en arabe. Mariage : nous en Tunisie, on a fait fête quand on se marie. En France on va à la mairie et après si c'est des tunisiens ou algériens ou Maroc ou arabes ou musulmans, font la fête dans une salle obligé ! et aussi en Tunisie et ou Maroc et en Algérie, y a comme la mairie de Nice ou d'autres villes pour se marier. La mosquée : la plus grande mosquée de la Tunisie c'est Kairouan, se trouve en Tunisie. C'est dans cette mosquée là qu'on m'a fait le « tourle » en arabe ça veut dire le « couper ». C'est pas comme la religion chrétienne, nous les musulmans, on coupe aux garçons et pas aux filles ! Les maisons : nous les maisons en Tunisie, c'est pas pareil qu'en France. Nous en Tunisie à Kairouan, on a les maisons à deux étages et aussi le toit est ouvert en Tunisie à Kairouan. Manger : chez moi en Tunisie à Kairouan

ou une autre ville peut être en Tunisie, nous on mange des fricassées hallal et caftégis hallal et la tajine hallal, le couscous et le poulet hallal et tajine hallal. C'est connu dans la Tunisie. »

Texte de M., 8 ans 9 mois, en CE2 lors de la passation du protocole. Née de parents portugais, l'enfant est née en France.


Bonjour je m'appelle M .
Je suis née le 5 Mars au Portugal.
Alla maison nous parlons tout le temps portugais
Et se que j'aime le plus au Portugal c'est le soir.
On nentent rien nit une moto.
Ce que l'on mange presque tout le temps c'est
du ris et du poisson.
La ville ou j'abite c'est Porto.
Toute ma famille abite au Portugal.
Mais moi je vais tout le temp laba en vacance.
J'abite dans une maison et pas un immoble.
Et j'ai une grande térase.
Et je joue avec mes cousine.

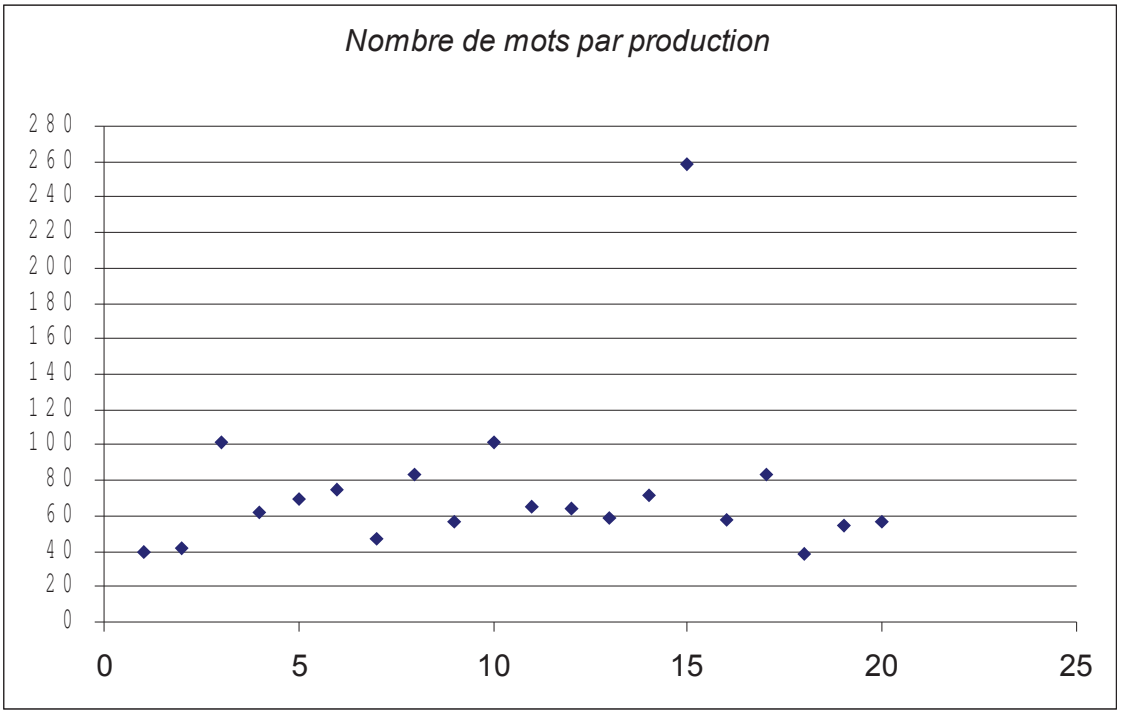
Merci

« Bonjour, je m'appelle M. Je suis née le 5 mars au Portugal. A la maison nous parlons tout le temps portugais. Et ce que j'aime le plus au Portugal c'est le soir. On n'entend rien ni une moto. Ce que l'on mange presque tout le temps c'est du riz et du poisson. La ville où j'habite c'est Porto. Toute ma famille habite au Portugal.
Mais moi je vais tout le temps là-bas en vacances. J'habite dans une maison et pas un immeuble. Et j'ai une grande terrasse. Et je joue avec mes cousines. Merci. »

B. Analyse

- ✓ *Longueur des productions*

Il faut d'ores et déjà préciser que la longueur des textes n'était pas imposée aux enfants. De plus, lors de la proposition en situation de groupe, dans la classe, j'ai souligné que les récits n'étaient pas notés, que c'était l'occasion pour chacun de se remémorer par écrit des souvenirs de leur pays d'origine.



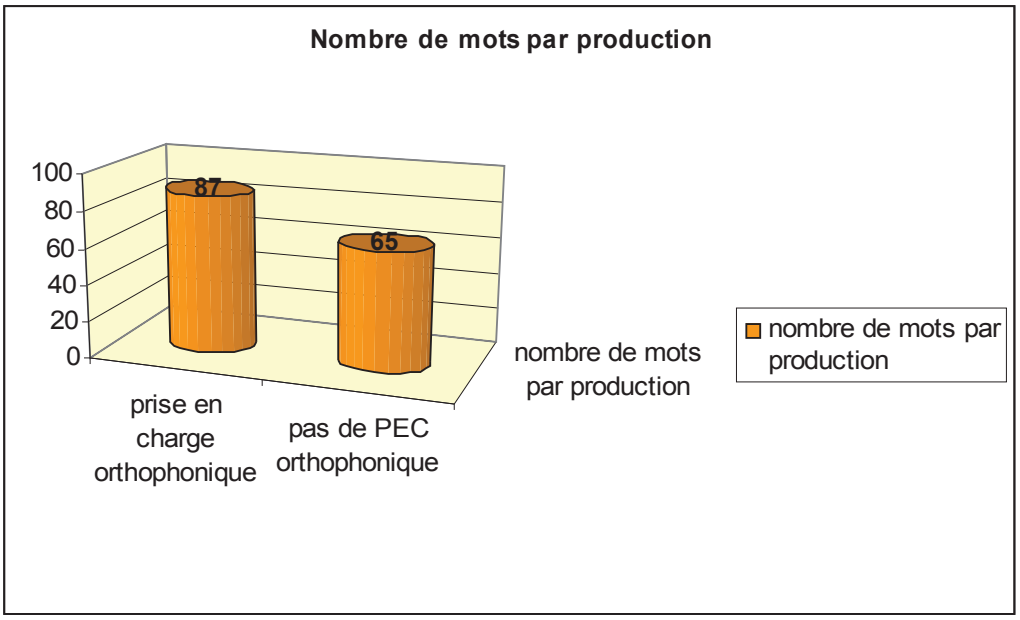
Remarquons que la longueur des textes varie visiblement d'un récit à l'autre. Le nombre de mots par production est compris entre 39 mots pour le plus court, et 259 mots pour le plus long. En moyenne, les textes se composent de **75** mots.

Afin d'insister sur l'inutile comparaison enfants pris en charge en orthophonie/enfants non pris en charge en orthophonie, faisons un point sur le nombre de mots moyen pour chaque groupe d'enfants :

- le nombre moyen de mots par production pour les enfants suivis en orthophonie s'élèvent à **87** mots.

- Le nombre moyen de mots pour les enfants non suivis en orthophonie est de **65** mots.

Illustrons ces chiffres par un graphique :



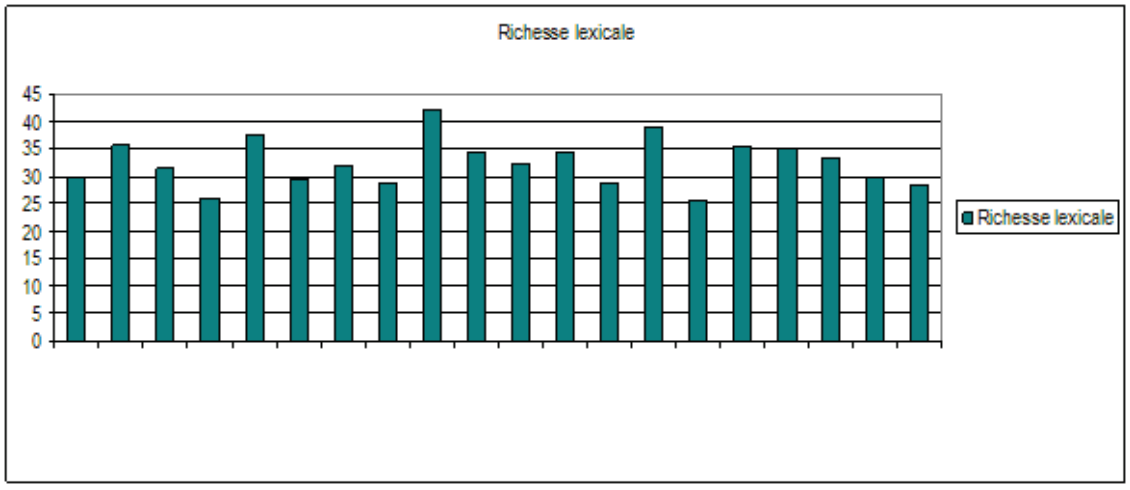
Nous montrons donc par ces résultats que, d'une part, la pathologie du langage écrit chez les enfants reconnus dyslexiques/dysorthographiques qui composent notre étude ne semble pas influer sur la longueur de leur texte, au contraire ; puisque ces derniers produisent en moyenne des textes plus longs que leurs analogues non pris en charge orthophoniquement.
Mais il est aussi intéressant de se poser la question dans une perspective différente : les enfants pris en charge n'ont-ils pas mis en avant les bénéfices de la rééducation lors de cette épreuve ?

D'autre part, il nous faut tenir compte de l'investissement du thème proposé par l'enfant. Globalement, l'évocation a été complexe pour beaucoup et reste un élément relativement dépendant de l'intérêt porté au sujet. Cet intérêt au sujet est ici mis en avant par une production quantitative plus importante. En revanche, nombreux sont les

paramètres à prendre en compte dans cette analyse. En effet, l'évocation entre en jeu dans cette production écrite, mais il faut apprécier l'investissement, l'attachement au sujet par l'enfant, les questions que cela soulève, les blancs (dans le sens d'absence de connaissance) qui en émergent, les émotions, les tabous… autant d'interrogations suscitées par le thème de cette proposition, et autant de réactions possibles de la part des enfants dont on ne peut connaître la vision qu'ils ont de leur situation migratoire. Ce mémoire, nous n'aurons de cesse de le répéter, n'est qu'une des nombreuses ramifications dans la recherche et le questionnement à propos des enfants en position migratoire.

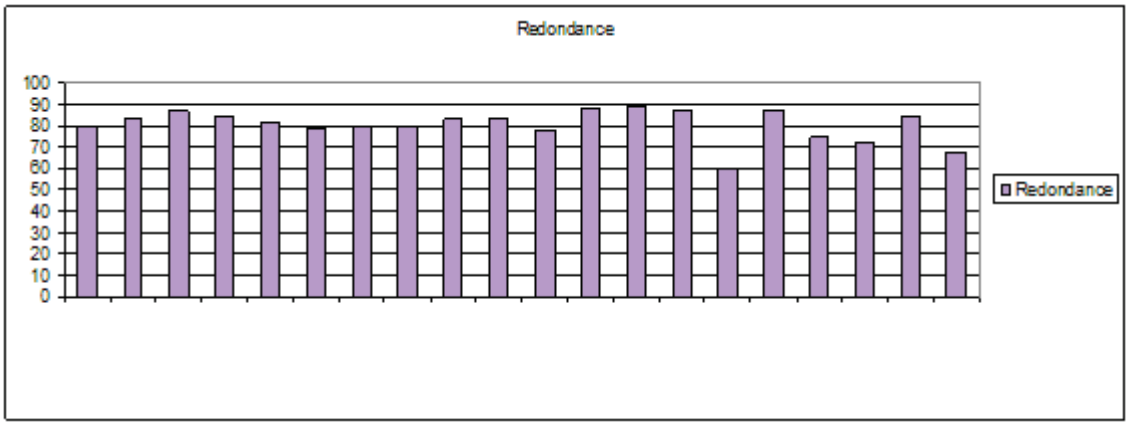
✓ *Richesse lexicale et redondance*

La richesse lexicale moyenne des textes produits s'élève à **32**% ; soit sur 100 mots, 32 sont des mots lexicaux différents. On suppose que plus ce pourcentage est élevé, plus l'enfant a de vocabulaire et plus il introduit d'idées nouvelles à son texte.



Alors que la moyenne est à 32%, la richesse lexicale s'étend de 25,5% à 42%.

La redondance moyenne des textes est de **80**% ; autrement dit, sur 100 mots lexicaux, 80 sont différents et 20 sont des répétitions. Ce pourcentage est idéalement égal à 100%, ce qui équivaudrait à un nombre nul de répétitions.



Normalement, plus un texte est long, plus il devrait y avoir de répétitions et plus le taux de redondance devrait être faible. C'est effectivement ce qui se produit si l'on tient compte du tableau suivant :

Taux de redondance	**Elevé** (>80%)	**Faible** (<80%)
Longueur moyenne **(en nombre de mots)**	*66*	*91*

Nous observons que c'est précisément le cas de W. *(annexes, texte 19 ,* qui a le texte le plus long (259 mots) et le taux de redondance le plus faible (60% soit 40% de mots lexicaux répétés).

Remarquons cependant quelques exceptions, comme M. *(texte 20)* qui compte 102 mots dans sa production, avec une redondance de 86,5%. Inversement, C. (texte 17) qui a écrit un texte de 67 mots (la moyenne étant à 75), avec une redondance de 67,9%, ce qui signifie qu'elle s'est beaucoup répétée.

✓ *Cohérence et cohésion*

Ecartant l'étude quantitative des erreurs produites par les enfants, il nous apparaissait pertinent de relever certains éléments nous permettant d'apprécier la cohérence des textes et la cohésion des phrases dans les textes.

Il nous faut faire la différence entre ces deux termes linguistiques :

- La **cohérence** se manifeste au niveau global du texte (interprétabilité, unité thématique, champ lexical…)

- La **cohésion** se manifeste au niveau local, phrase à phrase (connecteurs, temporels (quand, alors), connecteurs spatiaux, connecteurs argumentatifs (mais)). La cohésion d'un récit repose sur les relations sémantiques et, plus largement linguistiques qu'il instaure entre les énoncés. Les enchaînements syntaxiques, les reprises anaphoriques, mais aussi les récurrences thématiques et l'organisation temporelle des faits évoqués donnent au texte une forte dimension cohésive. Analyser la cohésion d'un texte c'est l'appréhender comme un enchaînement de phénomènes linguistiques très divers qui font à la fois progresser le texte et assurent sa continuité par des répétitions.

M. CHAROLLES présente les 4 règles de la cohérence d'un texte

- **La règle dite de " répétition "** : il faut que les informations données soient reprises littéralement ou à l'aide de substituts.
- **La règle de " progression " :** il faut que l'information se renouvelle de façon continue, au fil du texte.
- **La règle de " non-contradiction "** : il faut qu'aucune information ne soit en contradiction avec une autre. Même dans un texte surréaliste ou fantastique, l'auteur se doit d'assurer la crédibilité d'un univers imaginaire.
- **La règle de " congruence "** : il faut que le lecteur puisse toujours mettre en relation les informations données, soit que ces relations soient clairement établies à l'aide de *connecteurs*, soit que les inférences logiques puissent fonctionner, sans recours explicite à ces outils linguistiques.

La continuité d'un texte résulte donc d'un équilibre variable entre deux exigences fondamentales: une exigence de **progression** et une autre de **répétition** (par l'anaphore par exemple). C'est à dire, un texte doit, d'une part, se répéter (pour rester sensé et compréhensible) et, d'autre part, intégrer des informations nouvelles. La compréhension de la dynamique textuelle implique donc que soit étudiée la manière dont se réalise cet équilibre

- Les connecteurs

Une des règles fondamentales de la cohérence textuelle est que les informations puissent être mises en relation par le lecteur. Dans ce cas, la simple juxtaposition des informations est suffisante pour que des liens logiques puissent s'opérer. Le plus souvent, cette mise en relation est assurée par des mots ou des expressions qu'on appelle " connecteurs ". Les connecteurs sont des mots de liaison qui articulent les informations entre elles mais ils ont également pour fonction d'orienter l'interprétation que le lecteur doit faire des énoncés.
Quelle utilisation en est faite dans les textes que nous étudions ?
Nous remarquons une utilisation privilégiée et majoritaire du connecteur « **et** ». En effet, « et » est la conjonction de coordination type qui permet d'additionner des éléments de même nature et même fonction. Ces éléments peuvent être des noms, des adjectifs, des verbes.

Prenons par exemple, une phrase du texte de M. *(annexes, texte 1)* : *« Les prix sont moins chers* ***et*** *les magasins sont plus grands* ». Le « et » utilisé ainsi par l'enfant coordonne deux propositions dans un thème identique.
A. *(annexes, texte 5)*, quant à elle, coordonne deux compléments d'objet de même nature *« Ils font de bonnes pâtes* et *de bonnes pizzas* »

Tous les textes recueillis comptent tous au moins une fois la conjonction « et » qui est facile d'usage, que l'on utilise aussi bien à l'écrit qu'oralement.

Cependant, bien que ce connecteurs soit souvent utilisé en milieu de phrase comme élément additif, nous notons sa présence en début de phrase, comme dans le texte d'Imène « ***Et*** *le mois de juillet août, je vais chez ma mamie.* ***Et*** *je joue avec mes cousins cousines*. » ou dans celui de M. *(annexes, texte 20)* « *J'habite dans une maison* ***et*** *pas un immeuble.* ***Et*** *j'ai une grande terrasse*. » qui permet d'introduire une idée nouvelle et prend le sens de l'expression « de plus » ou « aussi ».

La conjonction « et » est presque le seul connecteur employé dans tous les textes. Néanmoins, certains enfants se servent d'autres conjonctions comme « mais » dans le texte de M. : « ***Mais*** *moi je vais tout le temps là-bas en vacances* » qui renchérit sur sa situation compte tenu de la phrase précédente (« *Toute ma famille habite au Portugal* »).
Il est aussi utilisé dans le texte de L. *(annexes, texte 11)*, « *j'adore faire des dessins* ***mais*** *je n'aime pas les oignons* », il marque effectivement une opposition entre deux éléments dans une même phrase, mais qui ne relèvent pas du même thème (activité/nourriture). Il est donc incongru dans cette position, même si l'on comprend que L. a voulu marqué l'opposition entre ce qu'elle aime et ce qu'elle n'aime pas.
M. est la seule à utiliser la conjonction « ni » mais à mauvais escient. Effectivement, « ni » indique une idée d'exclusion entre des éléments de même nature et de même fonction. Or, dans l'utilisation qu'elle en fait dans sa phrase « *On n'entend rien* ***ni*** *une moto* », « ni » n'a pas sa place. Cependant, nous comprenons le sens qu'elle a voulu lui donner : on n'entend rien, **pas même** une moto.

L'adverbe « surtout » est employé à deux reprises par J. *(annexes, texte 10)* Il signifie que ce qui est dit vaut particulièrement : « *Et* ***surtout****, ce que, dans le village, j'aime les magasins (...) Et aussi j'aime* ***surtout*** *notre maison »* La syntaxe est mal maîtrisée, mais le message que veut nous faire parvenir l'enfant est entendu. Il exprime, par cet adverbe, quelque chose qui est important pour lui dans son récit

« Donc » est employé une fois dans l'ensemble des textes : « *Le seul problème, c'est que je ne connais que un ou deux mots en italien et* ***donc*** *il y a que ma mère qui sait parler italien* » A. *(annexes, texte 5)* l'utilise comme conjonction qui indique la conséquence ou la conclusion d'énoncé immédiatement précédent. Il exprime ici la conséquence d'une situation.

La conjonction de coordination « ou » qui marque l'alternative entre deux éléments est beaucoup utilisée par R. *(annexes, texte 8)* Ce dernier la combine même à « sinon », ce qui est syntaxiquement incorrect, mais qui renforce le sens du choix. Il emploie la conjonction correctement, et ouvre ainsi le champs des possibilités multiples dans son texte qui est alors enrichi « *Les garçons mettent tout le temps (…) des tee shirts* ***ou*** *sinon une chemise, et la coupe de tresses* ***ou*** *des cheveux en boucles* », « *(…) les filles raffolent des DJ portugais* ***ou*** *cap-verdiens* ».

L'usage de connecteurs est essentiel à la cohésion d'un texte. Cependant, ils ne peuvent être employés à bon escient dans une même phrase que s'ils relient des éléments de même nature.
Nous l'avons vu avec l'exemple de Louna qui a bien compris le sens de « mais », alors qu'elle l'emploie pour relier deux éléments de thèmes différents. De même que M. *(annexes, texte 20)*, en utilisant « ni » pour relier deux éléments de nature dissemblable (pronom et nom).

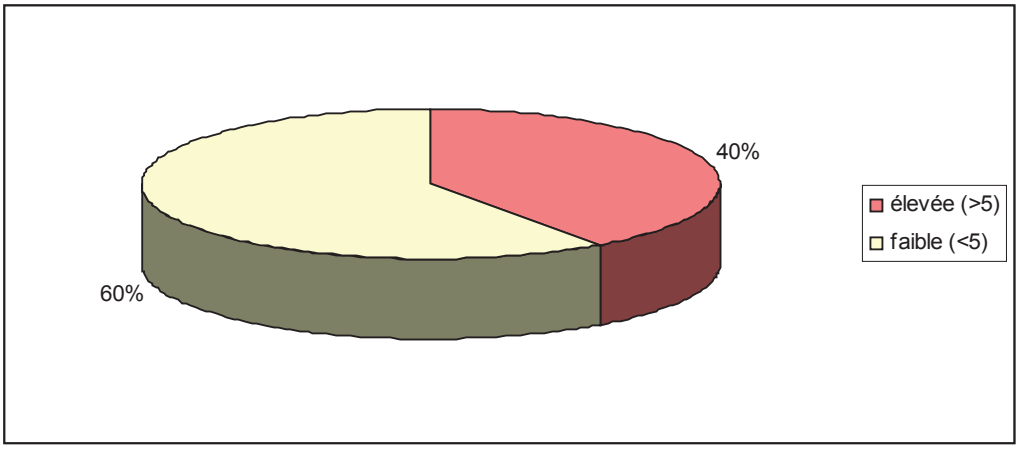
L'utilisation des connecteurs n'est pas extrêmement diversifiée d'un texte à l'autre. Nous retrouvons principalement la conjonction « et » que l'on pourrait qualifier de « passe-partout ». Cette utilisation privilégiée illustre un certain défaut lexical dans les formulations textuelles, et une certaine difficulté dans la

maîtrise syntaxique du récit, que l'on retrouve dans la formation même de la phrase.

Même si quelques textes présentent des variations dans l'usage des différents connecteurs, ceux-ci sont rarement employés correctement, rendant la phrase incohérente syntaxiquement.

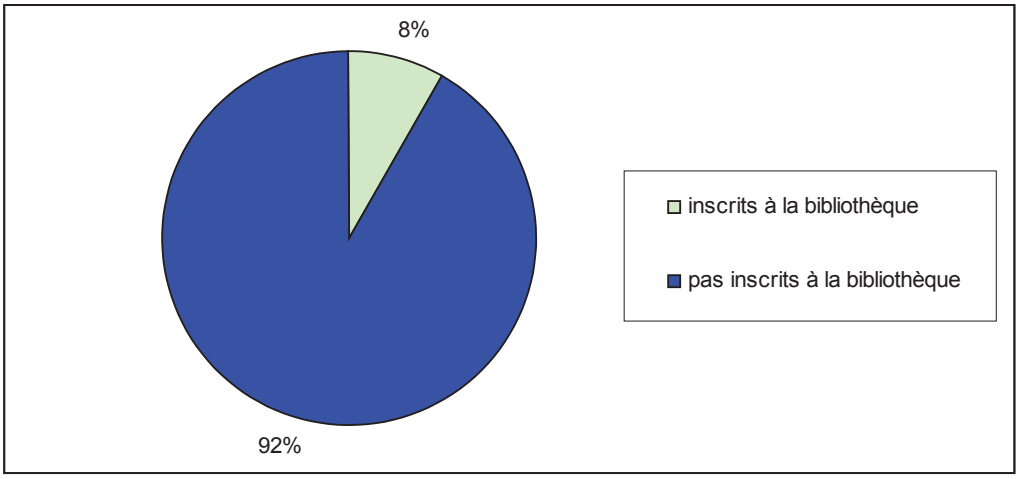
Par ailleurs, la quantité de connecteurs varie énormément d'une production à l'autre. La moyenne s'élève à **5** connecteurs par texte, sachant que la longueur moyenne des textes est de **75** mots. De même, 78% de ces connecteurs se révèlent être la conjonction « et » qui, comme nous l'avions évoqué plus haut est le connecteur privilégié dans ce panel de productions écrites.

Il est intéressant de mesurer l'emploi des connecteurs. Nous considérons la moyenne de 5 connecteurs par texte comme référence pour apprécier leur utilisation.

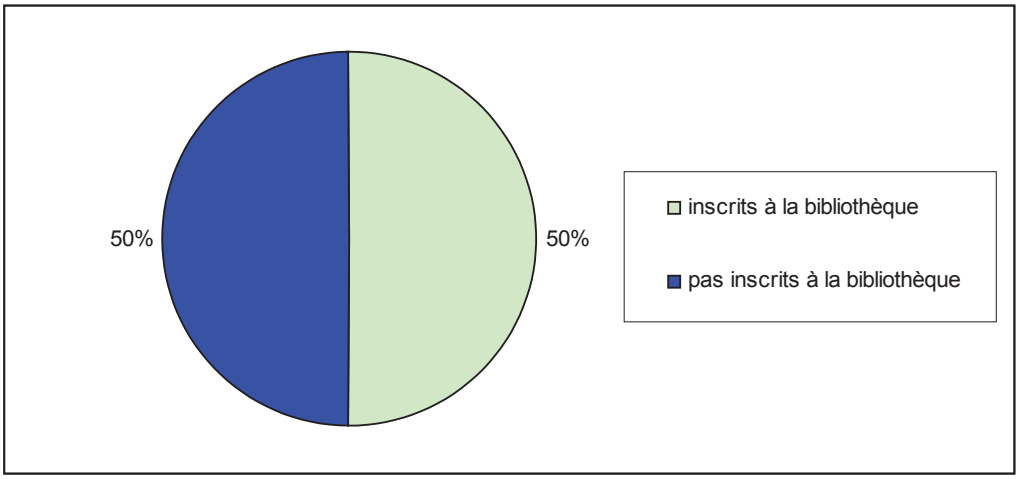


Ainsi, nous démontrons que, pour la population étudiée, plus de la moitié des recueils (60%) a une utilisation faible des connecteurs.

Dans ces **60%** d'enfants qui ont une utilisation **faible** des connecteurs dans leur récit, nous constatons une tendance dominante ; **92%** ne sont pas inscrits à la bibliothèque contre seulement **8%** qui emprunteraient des livres.



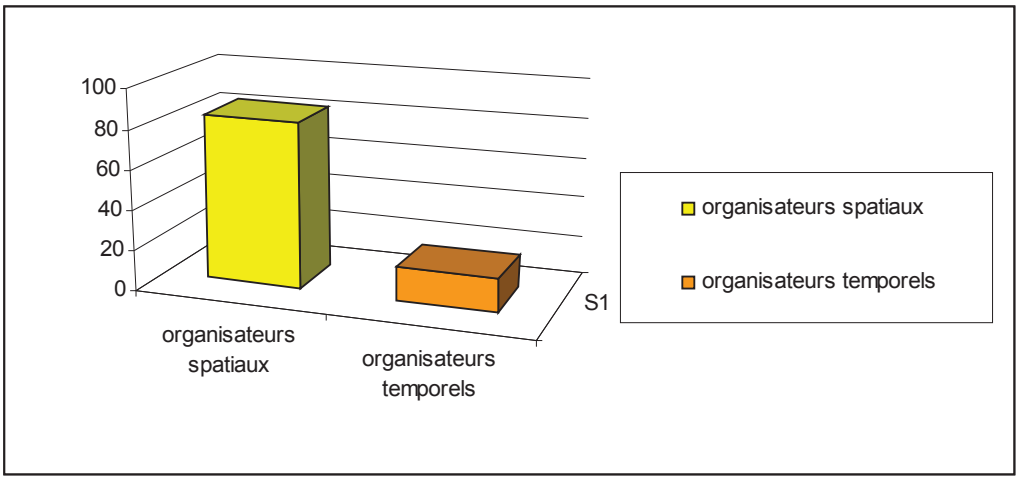
Comparons maintenant avec les **40%** d'enfants ayant une utilisation **élevée** de connecteurs :



La moitié de ces enfants emprunte des livres à la bibliothèque. Nous pouvons donc penser que la lecture favorise l'usage de connecteurs, soit la mise en relation des informations dans le récit, et participe donc à une meilleure cohésion textuelle.

➢ Organisateurs spatio-temporels

Nous allons maintenant traiter les organisateurs spatio-temporels, autrement dit, les compléments circonstanciels de lieu et de temps.
En réalisant l'inventaire de ces organisateurs, nous nous sommes rendus compte d'une tendance massive à l'emploi des organisateurs spatiaux ou compléments circonstanciels de lieux (83%) ; au détriment des organisateurs temporels (17%).



Concentrons-nous en premier lieu sur les organisateurs spatiaux. Leur nombre par textes varie de 2 à 21. Cet écart frappant tient aussi du fait que le texte contenant 21 compléments circonstanciels de lieu (CCL) est aussi le texte le plus long (259 mots).
De plus, il nous faut tenir compte des répétitions de ces CCL. Les mêmes peuvent être employés à plusieurs reprises. Par exemple, pour le texte le plus long, le CCL « *en Tunisie* » est utilisé 9 fois (nous comptons aussi « *dans la Tunisie* », même si l'emploi de la préposition « dans » est incorrecte dans cette formulation), et représente 43% des CCL utilisés dans ce récit.7

Inversement, le texte de S. *(annexes, texte 16)* ne comprend que 2 organisateurs spatiaux « *en Algérie* » et « *de l'Algérie* », qui sont de plus identiques, pour un texte de 54 mots (la moyenne étant à 75 mots).

En moyenne, les recueils contiennent **5** compléments circonstanciels de lieu. Cette moyenne est augmentée par le texte de W. *(annexes, texte 19)* qui contient 21 CCL. Sans tenir compte du texte de ce dernier, le nombre maximum de CCL descend à 9 organisateurs spatiaux (texte de B. – annexes, texte 14). Calculons le pourcentage de textes utilisant un nombre élevé de CCL (>5), et celui de textes en utilisant un nombre faible (<5) :

Nbre de CCL / texte	**Elevé (>5)**	**Faible (<5)**
% de textes	20%	80%

Plus des ¾ de nos recueils ont un emploi limité des organisateurs spatiaux. Par ailleurs, aucun des enfants à l'origine des textes comprenant un nombre élevé de CCL n'est inscrit en bibliothèque. Nous ne pouvons donc pas mettre en relation la pratique de la lecture avec la présence de compléments circonstanciels de lieu pour notre étude, et concernant les textes que nous avons recueillis. Ces deux paramètres semblent ici indépendants l'un de l'autre.

Précisons que dans cette catégorie là, 75% des enfants partent en vacances dans leur pays d'origine. 87,5% des enfants employant peu de CCL partent en vacances dans leur pays d'origine. Ainsi, nous ne pouvons évoquer le défaut de voyage, de retour dans le pays d'origine.

75% des enfants ayant recours à un nombre élevé de CCL suivent des cours de langues d'origine, contre 38% pour les enfants ayant un faible usage des organisateurs spatiaux.

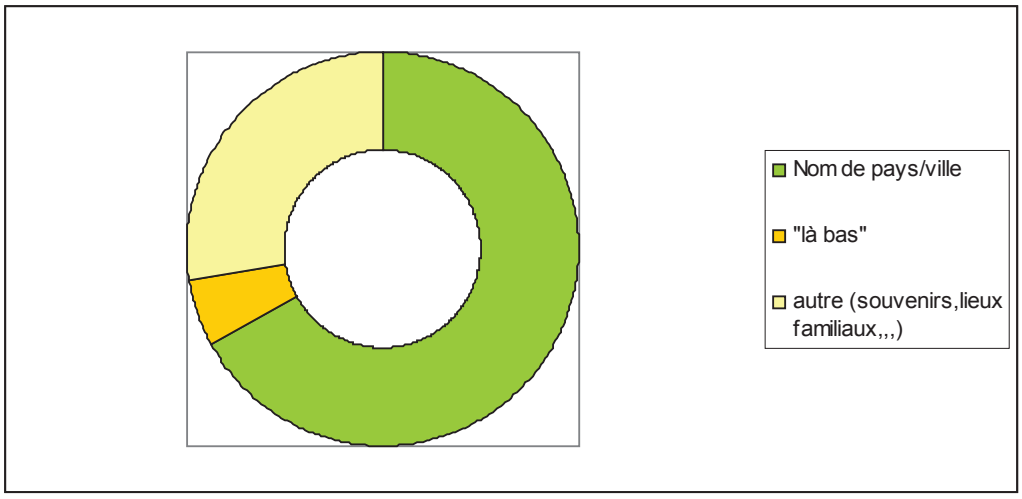
Peut-on parler de la maîtrise de la langue, ou tout du moins le perfectionnement de la langue maternelle comme d'un élément structurant dans l'espace ? Dans l'esprit des enfants, le pays d'origine est-il assimilé à la langue qui y est pratiquée ?

Citons alors S. *(annexes, texte 12)* qui dit, dans son texte, que « *là bas, en Tunisie, on parle en arabe* », ou A. *(annexes, texte 6)* « *Au Maroc, on parle arabe. Je comprends un peu l'arabe* » ; et A. *(annexes, texte 5)* d'expliquer que « *le seul problème c'est que je connais que un ou deux mots en italien, et donc il y a que ma mère qui sait parler italien.* ».
Cette dernière exprime clairement le regret qu'elle a de ne pouvoir parler en italien, comme sa maman. Elle rend compte de la rupture entre sa langue maternelle et celle du pays d'accueil, et de fait, la rupture dans la filiation « *avec mon père, on est les seuls à être de Nice* ». Pour elle, le lieu de résidence compte beaucoup puisqu'elle dit que sa « *mamie vient de Nancy* ».

Nous avons précédemment évoqué l'importance de l'investissement de la langue maternelle comme gage d'ancrage dans la filiation et la transmission.
Pour A. *(annexes, texte 5)*, qui ne part pas en vacances dans son pays d'origine et qui ne pratique que la langue du pays d'accueil chez elle, la langue maternelle qu'elle dit ne pas maîtriser impose une distance entre elle et sa mère. A prend des cours d'italien. Peut-être est-ce pour elle une tentative de rassemblement, un moyen d'accéder à la seconde moitié de ses origines ?
Précisons tout de même qu'un enfant qui ne prendrait pas de cours de langue maternelle n'est pas forcément un enfant qui ne parle ni ne comprend sa langue d'origine. Il peut l'avoir intégrée naturellement et de manière satisfaisante pour lui et ses proches.

En nous concentrant sur la nature des CCL présents dans tous nos textes, nous nous rendons compte qu'il s'agit principalement de pays/villes (notamment le pays d'origine). Sont aussi présents des lieux plus personnels, familiaux comme « *chez moi* », « *chez ma grand-mère* », ou des lieux relatifs à des souvenirs « *je me suis baigné* ***dans une rivière*** », « *sur un carrosse* ». Nous retrouvons aussi le terme « là-bas » dans différents textes « *moi je vais tout le temps* ***là bas*** *en vacances* », « ***Là bas*** *en Tunisie, on parle en arabe* ».

Types de CCL



Maintenant, attachons-nous aux 17% d'organisateurs temporels. Si l'on étudie la moyenne des compléments circonstanciels de temps (CCT) par textes, on s'aperçoit qu'à peine **1** CCT est introduit dans chaque production.

Ce manque d'indications temporelles concourt à la difficulté de traitement de l'ordre des faits et de la chronologie dans les récits.

Nous trouvons surtout les temps du présent , du passé composé et du futur qui sont les trois temps de base de l'énonciation de type discours, autrement dit une énonciation « impliquée ». L'énonciateur du texte se désigne en tant que tel sous la forme du pronom « *je »,* comme nous le voyons dans l'ensemble des textes recueillis où la première personne du singulier est employée. Dans le discours, les évènements sont situés par rapport au moment où on parle, où on écrit.

Le présent utilisé peut exprimer l'**habitude** *« je vais chez ma mamie », « je vais tout le temps en vacances là bas », « là bas, je fais plein de choses amusantes* », *« à la maison, nous parlons tout le temps portugais* ».
Le présent peut être employé pour attribuer une **caractéristique** au sujet, comme dans une description, nous pouvons citer différents exemples : « *je suis née le 5 mars au Portugal », « je suis musulman* ».
Il peut être utilisé comme pour énoncer une **vérité générale** : « *les filles raffolent des DJ portugais ou cap-verdiens », « la plus grande mosquée de la Tunisie, c'est Kairouan* », « *il y a beaucoup de monde au Maroc* ».

Le passé composé exprime une action ponctuelle qui s'est déroulée et achevée dans le passé, il a la structure d'un accompli dans le présent : *« je suis déjà allée me baigner dans une rivière et je me suis fait une copine », « j'ai joué au foot », « je suis montée sur un carrosse* ».

Nous trouvons aussi quelques verbes conjugués au futur « *plus tard, quand je serai grand », « je voudrai être vétérinaire », « quand je serai grand, je vivrai au Portugal* ».

Cependant, nous avons à faire à quelques productions qui multiplient l'emploi des différents temps verbaux et la concordance des temps reste fragile. S.*(annexes, texte 16)* commence par employer le présent pour se présenter, il emploie par la suite le passé composé pour faire part d'évènements ponctuels passés, mais il utilise aussi l'imparfait après un présent « qu'est ce que j'aime pas c'était de dormir ». Il semble faire référence à l'ici et maintenant (« ce que je n'aime pas »), alors que par la suite il reprend le passé

(c'était). L'imparfait est généralement utilisé pour exprimer un fait passé, révolu, qui n'appartient plus à l'actualité du sujet.

Dans le texte de F. *(annexes, texte 3)*, dans une même phrase, apparaissent simultanément passé composé, présent, et imparfait « *je suis allé aux Comores une fois et il y a une sœur qui me dit que j'étais une moto et il y a la mère de ma mère qui me parlait comorien*». Outre le sens de la phrase difficilement accessible, la superposition des trois temps dans une même phrase produit une incohérence amplifiée par l'absence de ponctuation.

La concordance des marqueurs temporels avec le temps verbal employé participe à la cohérence d'un récit. Dans la phrase d'A *(annexes, texte 6)* « *plus tard, je reste ici* », la désinence verbale du futur de « reste » est absente. Dans cette seule phrase, nous avons deux notions bien distinctes : l'expression du futur, de faits à venir avec *« plus tard »* ; et l'expression d'un fait rattaché au présent, à l'ici et maintenant « *je reste ici* ».
De plus, le CCL « ici » ne fait référence à aucun élément précédemment donné. Nous ne savons pas à quel lieu l'adverbe « ici » renvoie. Ce qui nous amène au point suivant, qui est la progression textuelle.

- La progression

Pour que l'on puisse parler de texte, il faut que l'auteur assure le suivi des informations déjà données. Celles-ci peuvent être réitérées en utilisant la simple répétition, mais on observe que la langue dispose de multiples moyens (pronoms, groupes nominaux plus ou moins expansés, déterminants) pour renvoyer au même référent. On s'aperçoit également que loin de n'assurer que la permanence de l'information, ces divers procédés, en particulier les reprises lexicales, permettent de donner des informations nouvelles, fondamentales pour le lecteur. Ce type d'information est désigné sous l'appellation de « **thème** ». Mais il faut également que l'information soit renouvelée,

faute de quoi le texte va paraître répétitif, inutilement redondant… Les informations nouvelles sont alors appelés « **rhèmes** ».

Il existe **3** types de progressions possibles, combinables entre elles et repérables à l'intérieur d'un même texte :

- **La progression à thème constant** : un même élément thématique réapparaît de phrase en phrase, seul différent les rhèmes. C'est le schéma le plus élémentaire, auquel se réfèrent les apprenants en début d'apprentissage compte tenu du faible degré d'intégration des phrases. Il peut cependant être utile dans le cas de textes explicitement centrés sur un domaine particulier (comportement d'un héros par exemple). Toutefois, une surabondance de rhèmes non repris donne une impression d'éparpillement, mettant le lecteur dans l'impossibilité de rassembler dans une synthèse rétrospective les informations distribuées dans le texte.

- **La progression linéaire** : dans ce type d'enchaînement, le rhème de la phrase précédente devient le thème de la phrase suivante et ainsi de suite. Ce type d'enchaînement fait un texte plus intégré, un texte qui donne l'impression d'avancer, on le retrouvera souvent dans les textes explicatifs de type scientifique ou les textes d'argumentation.

- L**a progression à thèmes/rhèmes dérivés** qui est la plus complexe. Le thème ou le rhème initial sert d'hyper - thème et fait l'objet de reprises dans la suite du texte sous formes de thèmes spécifiques. Ce type d'enchaînement se retrouve très fréquemment dans les textes descriptifs. Le schéma à rhèmes

dérivés se présente de façon analogue. Le thème de la première phrase fait l'objet par la suite de reprises thématiques spécifiques.

Nous comprenons donc le rôle capital de la progression thématique dans la cohérence d'un texte. Nous nous baserons sur les différents modèles de progression explicités au préalable pour apprécier la structure thématique des productions recueillies.

Prenons l'exemple de G. *(annexes, texte 2)* C'est un enfant primo arrivant. Il vit en France depuis peu de temps, mais semble bien s'adapter selon l'enseignante. Il est le seul primo arrivant dans le panel d'enfants participant à ce travail de recherche.
G a écrit un texte sur son pays d'origine : la Roumanie. Nous allons nous pencher sur la structure thématique de son récit.
Nous retrouvons une progression de type **linéaire**. En effet, très justement, après s'être présenté, G fait avancer son récit en y ajoutant des informations nouvelles. « Je viens de Roumanie. En Roumanie, il neige. Comme il neige, on peut faire du ski. » Il est parti de son pays d'origine, et en 3 phrases courtes, il nous a donné deux informations nouvelles : il neige en Roumanie et on peut y faire du ski.

Par la suite, les deux dernières phrases n'ont plus de rapport avec ce thème mais sont liées l'une à l'autre car G nous parle de sa famille et de ses activités (les cousins, lui et ses parents). Il ponctue son texte uniquement par des points qui sépare les différentes phrases. Dans chaque phrase, nous avons une information nouvelle. La progression claire donne au texte de G une dynamique absolument cohérente, et permet à l'enfant de faire passer son message de façon explicite. Précisons que G parle français et roumain chez lui,

qu'il regarde la télévision en roumain et part en vacances dans son pays d'origine.

A présent, voyons le texte de R. *(annexes, texte 8)* Cet enfant est d'origine portugaise, sa mère est elle-même portugais et cap-verdienne.
Dans son texte, il utilise la progression à thème constant « *Au Portugal, c'est l'inverse. L'été c'est froid, l'hiver c'est chaud. Les prix sont moins chers et les magasins sont plus grands* ». Le rhème est « l'inverse », il est repris par différents exemples qui appuient son sens.
R passe ensuite à la description de l'allure des garçons « *les garçons mettent tout le temps des tongs et plus des caleçons et des tee shirts ou sinon une chemise et la coupe de tresses ou des cheveux en boucles et les cheveux avec des dessins* ». Bien sûr, la syntaxe est mal maîtrisée, et l'abondance de rhèmes rend sa phrase lourde et redondante. La répétition du connecteur « et » remplace les virgules qui permettraient d'alléger le récit, elles seront progressivement intégrées par R. Toujours dans ce même type de progression, il aborde le thème de la musique, et nous donne des informations nouvelles de manière cohérente.

Comme nous venons de le voir avec ces exemples de textes, la progression est nécessaire à la compréhension d'un récit. A, par exemple, utilise la progression linéaire lorsqu'elle écrit « *j'aime bien l'Italie. Ils font de bonnes pâtes et de bonnes pizzas* ». L'utilisation du pronom « ils » n'est pas adéquate dans ce contexte mais nous comprenons qu'elle fait référence aux italiens, l'Italie étant le rhème de la phrase précédente ; ses habitants deviennent le thème de la suivante.
S. *(annexes, texte 12)* utilise, elle, une progression à thème constant « *En août, je pars en vacances à Tunisie. Là bas, je fais plein de choses amusantes et le soir à Tunisie je vais dehors pour me promener*. »

Outre la mauvaise utilisation de la préposition « à » qui est néanmoins corrigée à la fin du texte par « en » et la répétition du lieu, S fait part d'informations nouvelles sur ses activités dans son pays d'origine.

Intéressons-nous enfin à la production de W. *(annexes, texte 19)*, un enfant d'origine tunisienne. Tout au long de son récit, il utilise le modèle de progression dit « à thème dérivé ». Effectivement, il a divisé son texte en paragraphes. Chaque paragraphe aborde un thème différent. Il évoque tout d'abord le climat, puis la façon dont les gens s'habillent, le mariage dans son pays, la mosquée, les maisons, et enfin la nourriture. Il a écrit un texte riche de descriptions, d'explications qu'il nous communique.

W a produit le texte qui comptabilise le plus de connecteurs, soit 21, mais utilise souvent les mêmes (« et »). Cela alourdit son texte, mais dés lors qu'il maîtrisera davantage la ponctuation, cet effet s'estompera.

Sa production est cohérente, bien que redondante de par les répétitions de conjonctions et de nom de pays/villes. W laisse transparaitre son enthousiasme concernant la proposition d'écriture. Il semble connaitre beaucoup de choses, et prendre du plaisir à les écrire, et de fait, à les partager. Un écrit n'est-il pas destiné à être lu ?

Nous remarquons son profond investissement concernant le sujet. Et nous comprenons, par l'utilisation répétée et quasi-automatique du pronom « nous », que les tunisiens, dont il évoque la culture et les traditions, représentent ses racines, ses origines, et qu'il se compte parmi eux « nous » = moi, tunisien parmi les tunisiens. Il écrit bien « *chez moi, en Tunisie, à Kairouan* ». Nous retrouvons cette idée d'appartenance chez M. *(annexes, texte 20)* (« *La ville où j'habite c'est Porto* ») et J. *(annexes, texte 10)* (« *et aussi j'aime surtout notre maison* ») Alors que dans le texte d'I. *(annexes, texte 9)*, par exemple, l'enfant écrit précisément « *Et le mois de juillet août, je vais chez ma mamie.* » (en référence au Maroc) pour ensuite ajouter trois phrases après « *Et j'habite en France* ».

Cependant, parmi les textes recueillis, certains présentent des ambigüités et des incohérences.

Prenons pour exemple le texte de N. *(annexes, texte 18)* Elle écrit « j'habite le Maroc et Nice ». Il apparaît clairement qu'elle est entre deux cultures. Si nous nous intéressons à la progression de son texte, nous nous apercevons qu'elle est inexistante. Elle commence par se présenter, puis elle entame un premier thème qui est celui de la nourriture, pour ensuite revenir dans la phrase suivante à sa présentation. Nous parlons de phrases, néanmoins la ponctuation est absente, il s'agit de segments. Elle reprend le second segment sur ses goûts (« j'aime le couscous », « j'aime être avec mes cousins »). Son texte est une suite de phrases qui ne sont liées entre elles ni par un thème commun, ni par de quelconques connecteurs ou organisateurs. Nous ne savons pas où se passent les évènements relatés, ni à quel moment cela se passe. Le texte de N est incohérent de par l'absence de progression. Elle exprime différentes informations, mais que nous, lecteurs, ne pouvons situer dans une chronologie ou un lieu.

Cette incohérence est par ailleurs présente dans le récit de F. *(annexes, texte 3)* qui, comme nous l'avons souligné plus tôt, multiplie les temps verbaux de manière inappropriée, créant la confusion dans l'interprétation textuelle.

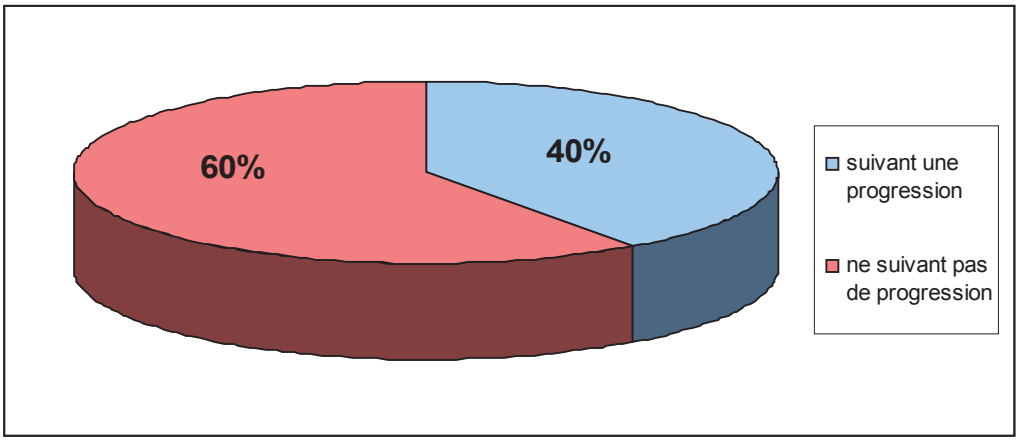
Chaque segment de phrase donne une information, mais dans une même phrase, différentes données sont énoncées sans qu'il n'y ait le moindre lien apparent entre celles-ci. Par exemple « mon *papi m'a emmener dans un magasin de bonbons et il m'a montré des poules et je suis musulman et il y a quelqu'un qui m'a emmené dans une danse.* ». Certes, le sujet du premier segment est repris dans le second mais le lien entre les deux segments reste équivoque.

En outre, certains éléments peuvent attirer notre attention. Il s'agit de la nomination des personnes dans son discours. « *il y a une sœur* », à qui fait-il référence ? de quelle sœur s'agit-il ? la sienne, celle d'un de ses parents ? Le

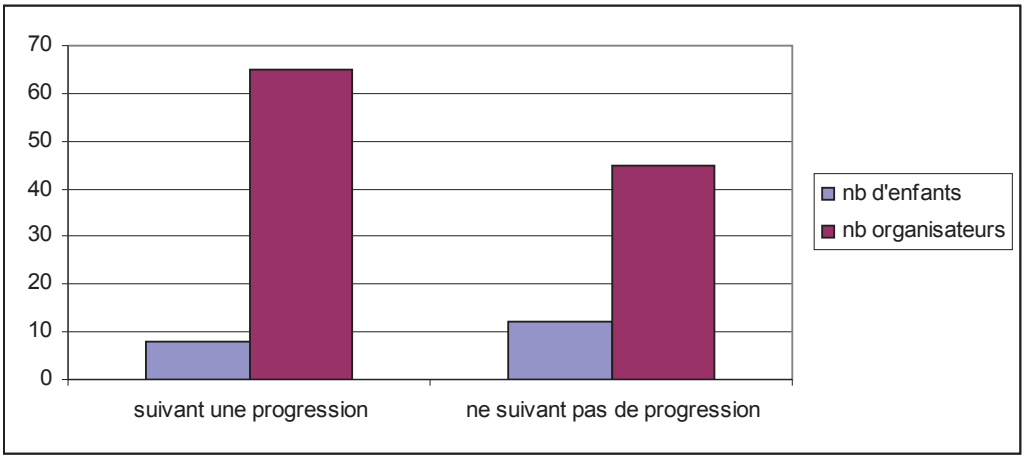
choix du déterminant « *une* » pose ici question. Nous pouvons ajouter la formulation « *la mère de ma mère* » qui complique la position de la grand-mère. Il reconnaît la place de sa propre mère par l'emploi du pronom possessif « *ma* », mais la grand-mère n'est que « *la mère de* ».
Celle-ci est mise à distance par la présence de sa mère dans la filiation. Seul le « papi » est directement relié à lui par le nom qu'il donne.

Enfin il est intéressant de rajouter, à titre d'exemple, l'analyse de la structure thématique de W. *(annexes, texte 19)* Nous ne pouvons déterminer la présence d'une progression dans son texte.
Comme pour les deux exemples précédents, il apporte des informations nouvelles, mais qui ne sont pas reliées entre elles. Aucune anaphore n'est relevée. Même si nous pouvons comprendre son cheminement après une lecture plus fine, la cohérence n'en est pas moins altérée. Il aborde les choses qu'il aime en commençant par « *la maison en Tunisie* », sa chambre, sa télé. Et dans la phrase qui suit, il parle de la nourriture qu'il aime en général. La troisième phrase reprend la première « *j'**y** vais en été* » avec le pronom « y » qui désigne la Tunisie. Seulement, une phrase intervient entre la première et la troisième, et ne participe pas à la cohésion ; le sens en est alors affecté, et cela nous perturbe dans la compréhension et l'interprétation du récit de W.

Enfin, si nous prenons en compte tous les paramètres de cohérence textuelle cités précédemment, nous pouvons dégager deux types de productions : celles suivant une progression, et celles qui n'en suivent pas.



Ainsi, il apparaît que la majorité des textes recueillis pour notre travail ne suit pas de progression et de fait, laisse transparaitre une incohérence textuelle.
A présent, mettons en relation la progression avec la présence d'organisateurs spatiaux-temporels. En comptabilisant le nombre de compléments circonstanciels de temps et de lieu pour chaque groupe de textes, nous mettons en lumière une tendance évidente.



Cet histogramme illustre clairement la tendance dont nous parlions à l'instant : les textes les plus cohérents sont aussi ceux qui contiennent le plus d'organisateurs. Ces résultats vont dans le sens de la cohérence qui nécessite manifestement un cadre spatial et temporel. Ces textes qui suivent un type de progression gagnent en cohérence, et ce sont ceux-là mêmes qui comptent le plus grand nombre de compléments circonstanciels d'espace et de temps.

IV. Synthèse

Tout au long de ce travail d'analyse, notre étude fut riche de constatations, d'étonnements, d'émulations et de remises en question.

Nous avions en tête un cheminement bien précis pour mener ce travail à bien. Nous avions établi un questionnaire supposé situer, partiellement, chaque enfant dans son contexte familial, de manière à entrevoir la place donnée par la famille au pays d'origine.

Ainsi, d'après nous, cette place pouvait être appréciée par la pratique langagière au sein du foyer, par d'éventuels cours de langue maternelle, en se demandant si la télévision, qui peut être un élément fédérateur, était suivie dans la langue maternelle, comment le lien au pays d'origine est conservé par « les retours aux pays » réguliers ; et enfin, concernant plus précisément notre sujet, l'investissement de ces enfants dans l'écrit et notamment dans la lecture grâce à l'inscription à la bibliothèque.

Puis, nous pensions évaluer objectivement les productions écrites des enfants à l'aide d'une étude comparative entre enfants suivis en orthophonie et enfants non suivis.
C'est alors que nous avons dû remanier nos outils d'analyse. En effet, l'ensemble des textes présentait une orthographe approximative, avec des éléments significatifs de pathologie. Ainsi, l'étude de « la forme » perdait toute sa pertinence et nous avons choisi de déplacer notre appréciation des textes sur des « critères de fond » (cohérence, articulation, organisateurs spatio-temporels…)

Une fois les analyses et résultats obtenus, nous avons pu dégager deux groupes d'enfants : les enfants suivant une progression dans leur production et donc mettant en évidence une meilleure cohérence textuelle, et ceux dont les textes nous apparaissent incohérents et qui, en l'occurrence, ne suivent pas de progression tout au long de leur récit.

Dans la catégorie des textes qualifiés de cohérents, plus de la moitié (63%) des enfants suivent des cours de langue maternelle, alors que ce pourcentage ne s'élève qu'à 33% dans le groupe des textes présentant davantage d'incohérences. Et 38% des enfants du premier groupe sont inscrits à la bibliothèque contre 17% dans le deuxième groupe.

Notre étude nous a permis de constater que les productions les plus cohérentes venaient d'enfants suivant des ***cours de langue maternelle*** et étant inscrits à la ***bibliothèque***. De plus, certains de ces enfants ne parlent, chez eux, que leur langue d'origine.
Ainsi, une bonne maîtrise de la langue maternelle ne nuit pas à la pratique efficiente de la langue du pays d'accueil. Au regard de notre étude, l'ancrage dans la langue d'origine permettrait alors une bonne assimilation de la langue d'accueil.

Evoquons alors ici l'intérêt de la lecture par le biais de l'emprunt de livres. Dans notre analyse, nous constatons que la lecture contribue relativement à une meilleure structure textuelle.
Ensuite la participation à des cours de langue maternelle consolide et renforce la connaissance de cette langue et permet ainsi un meilleur accès à la « langue de l'affectif[1] » qui, comme nous l'avons déjà abordé, est la langue de la famille élargie, celle de la filiation et de la transmission.

Nous remarquons cependant que presque autant d'enfants dans chaque groupe partent en vacances dans leur pays d'origine. C'est un fait que nous avons constaté lors de cette étude : le retour au pays est un élément important dans la vie de ces enfants de migrants.

[1]F. LEFEBVRE, ***Guide d'information pour la prise en charge orthophonique de patients bilingues***, Nantes, 2008.

L'investissement du langage écrit est lié au processus transculturel puisque d'après notre analyse, c'est l'investissement de la langue qui fait la différence dans la structure des textes. Ainsi, une bonne connaissance, une bonne pratique de la langue d'origine permet d'investir la langue d'accueil, ou en tout cas de faciliter le PASSAGE de l'une vers l'autre.

Les conclusions de notre travail vont dans le sens du courant ethnopsychiatrique actuel : il est nécessaire de savoir d'où l'on vient pour savoir où l'on va. Il faut avoir pu élaborer un « *ailleurs* » afin de pouvoir investir un « *ici* ».

On peut donc soutenir l'idée de l'articulation des deux langues par un processus de transposition. C'est ce processus qui permet à l'enfant en situation transculturelle de passer dans le champ symbolique du pays d'accueil. L'enfant s'appuie sur la langue de son pays d'origine pour investir celle du pays d'accueil.

Enfin, soulevons le point suivant : il n'est pas rare d'entendre les sollicitations en faveur de la langue d'accueil pour ces enfants de migrants en difficulté. « *Il faut baigner dans un bain de langue française, il ne faut parler qu'en français* ». Cependant, nous venons de voir, grâce au questionnaire et à l'étude des textes produits, que l'important n'est pas le bain de langue en français, ou dans toute autre langue d'accueil, mais c'est bien le bain de **langue** en général ! Les enfants qui ont produit les textes les plus structurés sont fortement rattachés à leur langue familiale et à la pratique qu'ils en font au sein de leur groupe. De plus, la lecture va dans la continuité de ce bain de langue et favorise l'investissement de la langue d'accueil.

En fin de compte, l'étude que nous avons menée aurait peut être nécessité des questions plus approfondies dans la première partie du travail pratique. Il pourrait être intéressant de savoir quels sont membres de la famille qui sont restés au pays d'origine, comment la communication se fait avec ces proches-là, quelle langue est utilisée. Un

questionnaire destiné aux parents aurait pu être un élément de plus dans l'étude de du processus de transition chez les enfants en situation interculturelle. Ce questionnaire aurait pu être mis en lien avec celui proposé aux enfants, et appréhender comment chacun fait avec cet « ailleurs ».

Les questions que nous avons proposées ont néanmoins été très utiles pour mettre en lien des points importants de la communication écrite avec le contexte familial de chaque enfant.

CONCLUSION

« L'expérience nouvelle de la migration constitue un défi pour la famille migrante et les individus qui la composent. Ils doivent trouver l'énergie nécessaire pour découvrir une pensée différente, de nouvelles formes de relations et de sentiments encore inexpérimentés. Ils sont amenés à réorganiser la structure familiale et à préserver leur propre identité culturelle en incorporant les éléments constitutifs de la société d'origine et de la société d'accueil. »

Amilcar CIOLA[1] résume parfaitement les enjeux de la migration pour ces familles migrantes.
La migration trouve ses origines dans l'histoire, et comme nous l'avons vu, les grands conflits internationaux en sont bien souvent les raisons. Traumatiques pour certaines, les migrations sont néanmoins vécues différemment par chaque famille, mais aussi et surtout par chaque membre de la famille.

« Dans le processus de migration, au moins trois générations sont concernées. Souvent, elles ne sont pas au même moment dans le même pays: une partie de la famille est ici, une autre là-bas, avec les amis et les souvenirs. Chaque membre de la famille doit conjuguer ses attentes avec celles des autres, toutes imprégnées d'émotions. Chacun doit décider de qui il se sépare pour rejoindre qui, quand et comment. »

Un enfant doit se construire, et pour cela, il doit naturellement trouver sa place dans sa famille et dans la société. Nous avons parlé de l'importance du rôle de la famille dans la construction identitaire du sujet. Mais l'enfant de migrants doit faire face à une difficulté double. En plus de rechercher la position qu'il occupe au sein de la famille et dans la collectivité, il doit définir sa place entre deux cultures qui lui sont propres. Sa culture d'origine, qui tient compte de sa famille élargie, de ses traditions et de sa transmission ; et la culture du pays d'accueil, à laquelle il doit s'adapter.
Ciola parle d'un « *entre-deux »* qui peut être conflictuel et imposer à l'enfant une position intermédiaire et difficile à tenir.

[1] A. CIOLA, Préface d'*Approche transculturelle des troubles de la communication : Langage et migration*, Editions Masson, 1997

Cette notion d' « entre-deux » se rapporte à plusieurs domaines, comme être entre « *l'échec et la réussite* » : la réussite dans le pays d'accueil peut être perçue comme un échec pour le pays d'origine. Au niveau individuel, les comportements d'échec (scolaire, social, professionnel), peuvent être compris comme des réussites au niveau des sentiments de loyauté et d'appartenance.
Nous pouvons nous poser la question de savoir si un langage écrit correct et maîtrisé est ressenti par l'enfant comme une gratification, un succès ; ou alors comme un revers, ou encore une trahison. Mais aussi, il serait intéressant de savoir comment la famille vit l'éventuelle réussite de son enfant dans le pays d'accueil ?
L'individu ou/et la famille migrante ont le droit de s'épanouir dans leur nouveau contexte. Parallèlement, ils ont le devoir de ne pas oublier la famille et le pays d'origine. Entre le droit et le devoir, où se trouve la frontière ?

Il est alors essentiel de considérer cette vision dualiste à laquelle sont sans cesse confrontées ces familles migrantes afin de saisir le tiraillement qu'elles peuvent éprouver.
Et de fait, l'enfant de migrant qui peut vivre et ressentir ces mises en tension cet enfant qui est en phase d'acquisitions capitales pour s'établir en tant qu'individu, comment gère-t-il cette constante discordance, qu'elle soit consciente ou non ? Cette difficulté peut alors émerger sous la forme de symptôme(s), exprimant les contradictions avec lesquelles l'enfant doit composer.

« Des sentiments de joie et de souffrance, d'accomplissement et de perte, de soumission et de liberté s'entrecroisent et se déplacent du passé au présent et du présent au passé, en attendant l'avenir[1] *»*

C'est ce constant aller-retour auquel CIOLA se réfère qui pose question dans l'ancrage du migrant au sein de sa famille et de la société.

[1] A. CIOLA, Préface d'*Approche transculturelle des troubles de la communication : langage et migration*, op. cit.

La migration, si elle n'est pas perçue de manière « transparente », restera objet de confusion, amalgame et équivoque. Il s'agit de concevoir clairement la situation migratoire individuelle afin de fixer de nouveaux apprentissages, et de les consolider.

Le processus de symbolisation est un processus complexe, a fortiori pour l'enfant de migrants. Nous savons que l'accès à la représentation dans l'absence est le propre de la symbolisation. Elle participe aussi à l'acquisition du langage écrit, comme nous l'avons expliqué.
Pour ces enfants de migrants, ce qui est absent, c'est une partie de leur famille, une partie d'eux-mêmes. Se représentent-ils ces personnes manquantes ? Ils vivent sur une autre terre qui est leur terre d'accueil, ont-ils accès à la représentation de leur pays d'origine malgré l'éloignement ? Le rôle de la famille et de la transmission joue un rôle important dans la représentation de cet ailleurs lointain mais pourtant bien présent en eux. Le lien au pays d'origine est en premier lieu conservé grâce aux « allers-retours » au pays. L'enfant est concrètement confronté à cette terre qui est aussi la sienne. Il la voit, il la vit, il en fait partie. Mais vient le retour au pays d'accueil : quels éprouvés l'enfant de migrants garde-t-il en lui?
La symbolisation est essentielle à l'acquisition du langage écrit. Nous avons, dans ce travail, voulu cerner l'intrication du processus transculturel et du processus de symbolisation qui amènent l'enfant au langage écrit.
Le processus migratoire, qu'il soit vécu directement par le passage concret d'un pays à l'autre, ou indirectement par l'intermédiaire des parents, est un phénomène complexe qui ne peut être apprécié finement qu'en situation individuelle et avec un travail d'investigation et d'analyse approfondi.

Ce travail nous a poussés à toujours plus nous adapter aux spécificités de chaque enfant. Les textes recueillis ont été le point de départ d'un nouveau travail qui n'avait pas été imaginé dans la direction qu'il a prise.
Il est extrêmement important de rappeler que face aux textes recueillis, nous avons dû réajuster notre méthode de travail, et nous poser les questions qui en découlaient.

Pourquoi, dans une population que nous avions supposée « non pathologique », trouvons-nous une écrasante majorité d'enfants à l'orthographe défaillante ? Et il semble légitime de se demander pourquoi ces enfants-là ne sont pas dirigés vers une prise en charge orthophonique. Alors que certains sont très rapidement orientés vers un(e) orthophoniste, les difficultés d'autres passent presque inaperçues. Ainsi, nous pouvons nous poser les questions suivantes : qu'est ce qui amène un enfant en difficulté à venir consulter un orthophoniste ? Quels sont les différents paramètres qui entrent en jeu pour décider les parents à faire une démarche de demande d'aide spécialisée pour leur enfant ? Et enfin, quels sont les facteurs entrant en jeu dans la demande de prise en charge orthophonique ?

Nous pouvons soulever plusieurs points importants compte tenu des conclusions de cette étude. Notre surprise face aux productions recueillies nous amène à réfléchir au lien entre l'école et les institutions ou cabinets libéraux prenant en charge les enfants en orthophonie. Quelles sont les indications pour un suivi orthophonique, mais surtout comment l'école perçoit-elle ces indications et leur donne-t-elle du sens ?
Par extension, nous nous interrogeons sur la perception des difficultés de l'enfant par sa famille. Quel sens la famille en situation transculturelle donne-t-elle à la prise en charge orthophonique, au travail que cela implique et à l'investissement que cela requiert de sa part et de celle de l'enfant ? Un travail sur des enfants issus de la migration, tous suivis en orthophonie pourrait faire l'objet d'un autre mémoire d'orthophonie. Il pourrait s'agir d'une proposition d'écriture similaire à celle suggérée dans ce présent travail, à associer à un questionnaire destiné aux parents des enfants en question. Un lien pourrait alors être fait entre les productions des enfants et les réponses des parents.

Bien souvent, composer avec les origines diverses des patients peut effrayer l'orthophoniste et le pousser à négliger cet aspect de l'enfant, laissant cette transculturalité de côté, sans l'intégrer au travail thérapeutique.
L'appréhension et la peur de questionner un éventuel passé traumatique peuvent amener le thérapeute à contourner et délaisser la question migratoire. Or, peut-être que

justement, interroger cette dimension peut participer à une évolution favorable du tableau clinique.

Nous avons vu durant tout ce travail d'investigation et de production que le sujet de la migration est plutôt bien perçu par les enfants.
En effet, la proposition d'écriture du texte sur l' « *ailleurs* » a été très bien accueillie par l'ensemble des enfants, cela leur a beaucoup plu, ils ont apprécié d'écrire sur leur pays d'origine et faire partager les souvenirs qu'ils en ont.

De plus, lors de ce travail pratique, j'ai pu me rendre compte du manque d'outils d'évaluation de la cohérence textuelle qui est bon un indicateur de la structure du langage. Les enfants ayant bien adhéré à ma proposition, il serait utile de réfléchir à cette question, de manière à rechercher des moyens de dégager des données objectives basées davantage sur le fond que sur la forme des textes.

Enfin, ce mémoire nous a permis de mettre en évidence l'importance du travail de la transitionnalité et de la transposition dans la pratique orthophonique avec les enfants issus de la migration. Il est nécessaire de faire des liens, des ponts entre l'« *ici* » et l'« *ailleurs* » ; formuler, préciser et s'appuyer sur « là-bas » afin de pouvoir construire et investir l' « *ici* ».

Les textes peuvent être envisagés comme point de départ pour un travail d'écriture avec des enfants en situation transculturelle, supportés par une lecture, à titre d'exemple, qui répondrait au sujet d'écriture.

Nous conclurons le texte de R. *(annexes, texte 8)* qui illustre bien le sujet de notre étude.

*« **Le Portugal**. Au Portugal, c'est l'inverse : l'été c'est froid, l'hiver c'est chaud. Les prix sont moins chers et les magasins sont plus grands. Les garçons mettent tout le temps des tongs et plus des caleçons et des tee shirts ou sinon, une chemise et la coupe de tresses ou des cheveux en boucles et les cheveux avec des dessins. La musique que les portugais aiment, c'est le coudour et le funana et les filles raffolent des DJ portugais ou cap-verdiens. Les portugais dansent plus bien le funana avec les filles. Et quand je serai grand, je vivrai au Portugal. »*

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

LIVRES

BAUBET T. & MORO M. R., ***L'approche ethnopsyhiatrique*** @ cairn.info revue Enfances & PSY 2000- 4 (n°12 – p. 111 à 117)

BELLONE C., ***Dyslexies & dysorthographies***, Isbergues, Ortho éditions, 2003

BENVENISTE E., ***Problèmes de linguistique générale***, Paris, Editions Gallimard, 1966

BRUNET R., ***Les Mots de la géographie, dictionnaire critique***, Reclus- La Documentation française, 1992

CLERGET J., ***L'enfant et l'écriture***, Ramonville St-Agne, Editions Erès, 2006

De PURY S., ***Comment on dit dans ta langue ? pratiques ethnopsychiatriques***, Editions Les empêcheurs de tourner en rond, 1998

De SAUSSURE F., ***Cours de linguistique générale***, Paris, Editions Payot, 1966

DUCROT O. et SCHAFFER J-M., ***Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage***, Paris, Edition du seuil, 1995

GOLSE B., ***Le développement affectif et intellectuel de l'enfant***, Paris, Masson, 2004

LUQUET G-H., ***Le dessin enfantin***, Editions Delachaux et Niestlé, Paris, 1991

MORO M. R., *Aimer* ***ses enfants ici et ailleurs – histoires transculturelles****, Editions Odile Jacob, Paris, 2007*

MORO M. R., ***Parents en exil. Psychopathologie et migrations***, Paris : PUF, 1994

MORO M.R., ***Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants***. Paris, Editions Dunod , 1998

NATHAN T.*,* ***… fier de n'avoir ni pays, ni amis, quelle sottise c'était - principes d'ethnopsychanalyse****,* Editions La pensée sauvage, 1993

NATHAN T., ***La Folie des autres. Traité d'ethnopsychiatrie clinique*****,** 1986, Editions Bordas, Paris, 2001

ROSENBAUM F., ***Approche transculturelle des troubles de la communication : Langage et migration***, Editions Masson, 1997

WIDLOCHER D., ***L'interprétation des dessins d'enfants***, Charles Dessart, Bruxelles, 1965

WINNICOTT D.W., ***Jeu et réalité, l'espace potentiel***, Editions Gallimard, 1975

WINNICOTT D.W., ***Les objets transitionnels***, Editions Payot, 2010

YAGUELLO M., ***Alice au pays du langage***, Paris, Editions du seuil, 1981

ARTICLES

BENSEKHAR-BENNABI M***., La bilingualité des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale***, @ cairn.info, érès | Enfances & Psy, 2010/2 - n° 47, p. 55 à 65

CLERGET J., ***Comment un enfant vient-il à écrire ?*** , *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* 3/2005,nº 61

CHAROLLES, M***., Introduction au problème de la cohérence des textes***, Langue française, 1978, n° 38, Paris, Larousse, pp. 7-41.

DI C., & MORO M.R., ***Conflit des cultures dans la constitution de soi – L'apport de l'approche ethnopsychiatrique***, @ cairn.info / revue Informations sociales 2008- 1, n°145 – p.16 à 24

GUILBERT L., L'expérience ***migratoire et le sentiment d'appartenance***, Ethnologies, vol. 27, n° 1, 2005, p. 5-32.

Le GALL J., ***Enfance famille génération, revue internationale***, n° 6, 2007,

NSHIMIRIMANA L., Immigrés ***en souffrance : traiter la différence ou soigner l'accueil*** , Cahiers critiques de thérapies familiales et de pratiques de réseaux, 2002- 1, n°28-p. 129 à 156

ROSENBAUM F., ***Passage d'une langue à l'autre : guès ou guet-apens ? L'impact de la traduction sur le lien thérapeutique***, III° congrès international ARIC, 24-28 septembre 2000

ROSENBAUM F., ***Clinique logopédique interculturelle: un espace de médiation***, Langage & pratiques, 1999, p.28-37

YAHYAOUI A., ***Notes sur les liens intergénérationnels et sur la transmission culturelle***, Migrants-formation, septembre 1994, n°98

MEMOIRES & autres

ATMANI F***., Application d'une typologie des défauts de cohérence textuelle à l'analyse des productions écrites d'apprenants de troisième année secondaire***, Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de magister en linguistique et didactique, Constantine, 2006

BRIGANTI G., ***Expérience d'un atelier d'écriture en orthophonie***, Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie, Nice, 2004

FABRE M-P., ***Le plaisir d'écrire***, Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie, Nice, 2008

LEFEBVRE F., ***Guide d'information pour la prise en charge orthophonique de patients bilingues***, livret réalisé dans le cadre d'un mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie, Nantes, 2008

Dictionnaire, ***Hachette Encyclopédique***, 1994

L'enfant et les langues, L'autre, Editions La pensée sauvage, 2008, vol. 9, n°2

SITES INTERNET

www.marierosemoro.fr/

www.clinique-transculturelle.org

http://erudit.org/

www.efg.inrs.ca

www.cairn.info/

www.wikipédia.org

ANNEXES

ANALYSE OBJECTIVE DES TEXTES / ELEVES

Enfants	Longueur des textes	Richesse lexicale	Redondance
Malik	40	**30**	**80**
Georges	**42**	**35,7**	**83,3**
Maria	**102**	**31,4**	**86,5**
Anas	**83**	**28,9**	**80**
Nour	**47**	**31,9**	**78,9**
Abdelrahman	**57**	**42,1**	**82,8**
Alicia	**75**	**29,3**	**78,6**
Yassin	**69**	**37,7**	**81,3**
Fayad	**62**	**25,8**	**84,2**
Ruben	**102**	**34,3**	**83,3**
Louna	**59**	**28,8**	**89,5**
Jeid	**64**	**34,4**	**88**
Imène	**65**	**32,3**	**77,8**
Wissal	**58**	**36,2**	**87,5**
Sabrine	**72**	**38,9**	**87,5**
Camélia	**39**	**33,3**	**72,2**
Célia	**67**	**28,4**	**67,9**
Bilel	**83**	**34,9**	**74,4**
Wessem	**259**	**25,5**	**60**
Salem	**54**	**29,6**	**84,2**

MOTS DE HENMON

LES 69 MOTS DE STRUCTURE DE V.C.A. HENMON

<table>
<tr><td colspan="2">12 verbes

Aller – Avoir - Dire – Donner – Etre – Faire – Pouvoir – Prendre – Savoir – Venir – Voir – Vouloir -</td><td>4 substantifs

Enfant – femme – homme - jour</td></tr>
<tr><td>4 qualifiants

Bon – Grand – Petit - Deux</td><td>2 indéfinis

Autre – tout</td><td>1 adverbe

bien</td></tr>
<tr><td colspan="2">Pronoms

Je – me - m’ – moi – nous – tu – te - t’ – toi – vous – il(s) - elle(s) – on – se - s’ – soi - eux – le – la – les – lui – leur – en – y – qui – que - où – ce -</td><td>Déterminants

Mon – ma - mes – notre – nos – ton – ta – tes – votre – vos – son – sa – ses - leur(s) – le –la - l’ – les – un – une – des – du - au(x) – ce – cet – cette – ces -</td></tr>
<tr><td colspan="2">Adverbes ou conjonctions

Si – plus - ne…pas – et – que – mais – ou -</td><td>Prépositions

à - au(x) – de - d’ – du – des – avec – comme – dans – en – par – pour – sans - sur</td></tr>
</table>

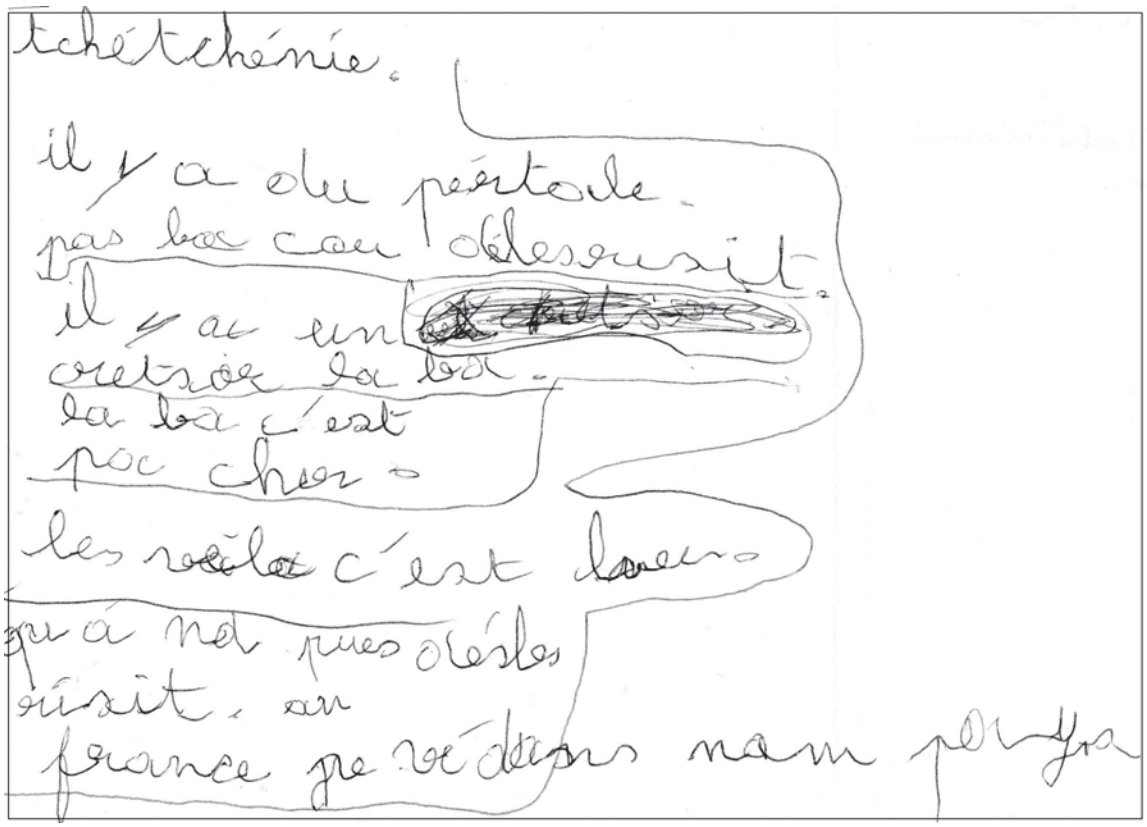
Tableau récapitulatif des enfants

Enfants	*Langue(s) parlée(s) en famille*	*Cours de langue d'origine*	*Télévision dans la langue d'origine*	*Inscription en bibliothèque*	*Vacances dans le pays d'origine*
R.	Français et portugais	non	non	oui	oui
W.	Français et arabe	oui	non	non	oui
B.	Français et arabe	oui	non	non	non
M.	Français et tchétchène	non	non	non	non
A.	Français et arabe	non	non	non	oui
N.	Français et arabe	non	oui	non	oui
L.	Français et portugais	non	non	non	oui
M.	Uniquement portugais	oui	oui	non	oui
J.	Français et arabe	oui	non	oui	oui
Y.	Français (rarement arabe)	oui	oui	non	Oui
L	Français et arabe	oui	oui	oui	Oui
A.	Français	oui	non	oui	Non

G.	Français et roumain	non	oui	non	oui
S.	Français et arabe	non	oui	non	Oui
W.	Français et arabe	non	oui	non	Oui
A.	Français et égyptien (//arabe)	non	oui	non	Parfois
S.	Français et arabe	non	oui	non	Oui
C.	Français et arabe	oui	oui	non	Oui
F.	Français et comoréen	oui	oui	non	parfois
C.	Français et portugais	non	oui	oui	oui

TEXTE 1

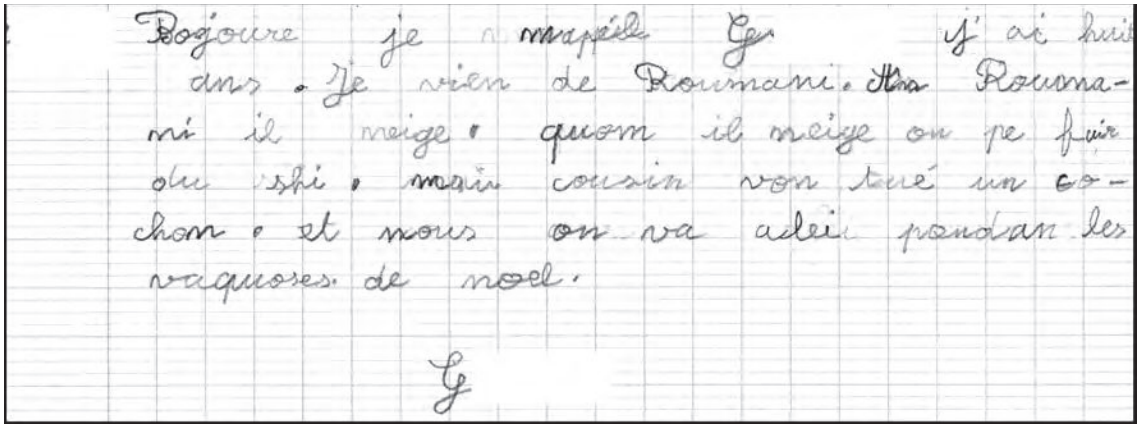
Texte de M., 7 ans 8 mois, en CE1 lors de la passation du protocole. Le père et la mère de M. sont tous deux tchétchènes, l'enfant est né en France.



« Il y a du pétrole pas beaucoup d'électricité. Il y a un trésor là- bas. Là- bas, c'est pas cher. Les vélos c'est bien. Quand il n'y a plus d'électricité en France je vais dans mon pays. »

TEXTE 2

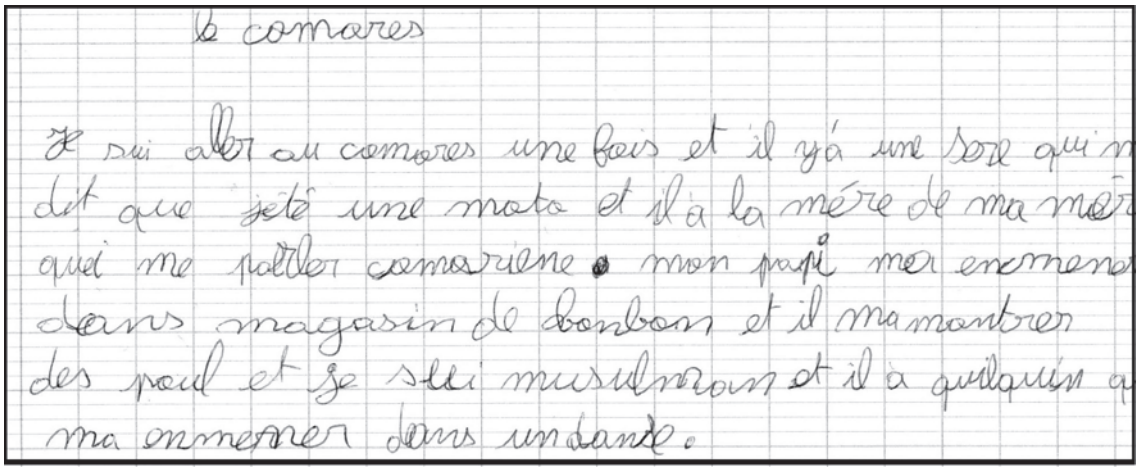
Texte de G., 8 ans 3 mois, en CE2 lors de la passation du protocole. Né de parents roumains, l'enfant est né en Roumanie.


Bojoure je mapéle G j'ai hui
ans. Je vien de Roumani. Ma Rouma-
ni il neige. quom il neige on pe faire
ski. main cousin von tué un co-
chon. et nous on va alei pandan les
vaquoses de noel.
G

« Bonjour, je m'appelle, G J'ai 8 ans. Je viens de Roumanie. En Roumanie, il neige. Comme il neige on peut faire du ski. Mes cousins vont tuer un cochon et nous on va aller pendant les vacances de Noël.
G»

TEXTE 3

Texte de F., 8 ans 11 mois, en CE2 lors de la passation du protocole. Né de parents comoriens, l'enfant est né en France.

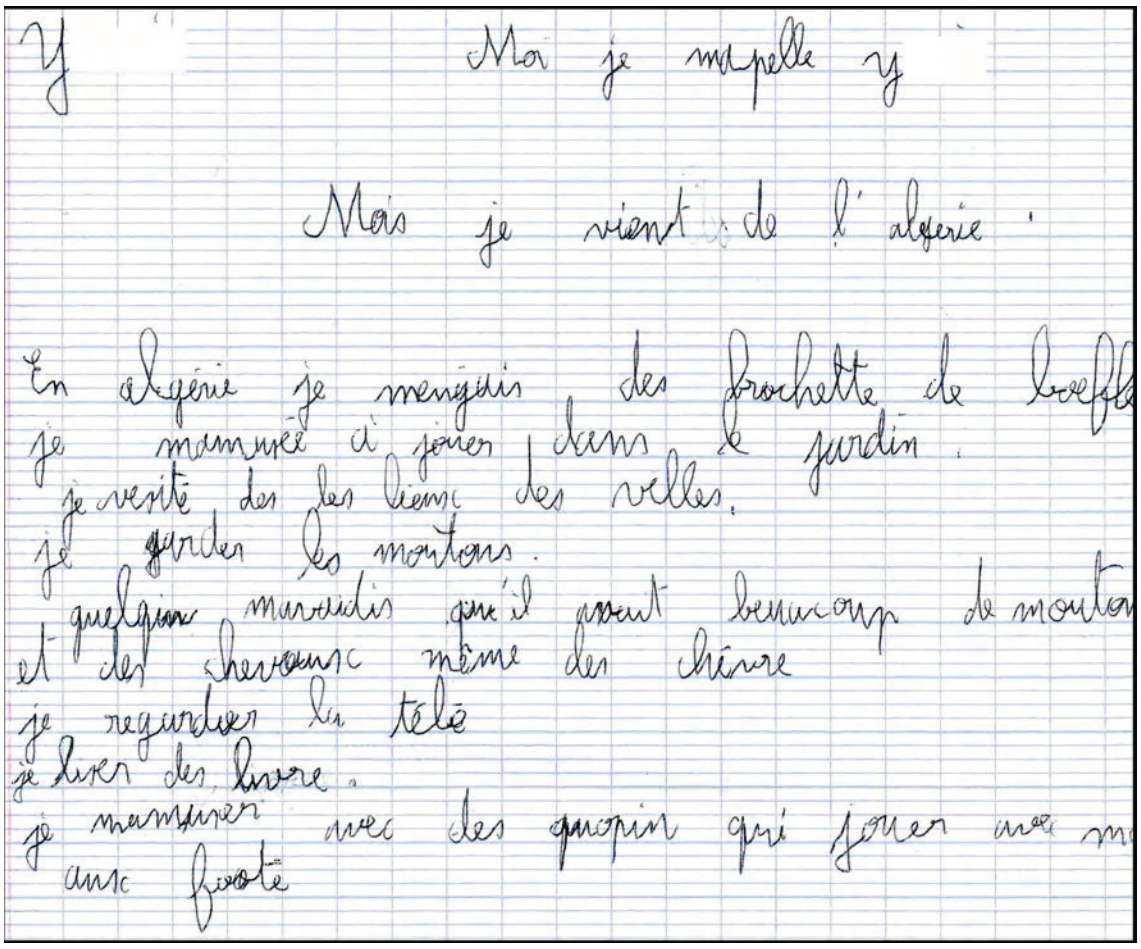

le comores

Je sui alle au comores une fois et il y'a une sœur qui m
dit que jeté une mato et il a la mère de ma mè
qui me parlait comorienne mon papi mes emmene
dans magasin de bonbon et il ma montrer
des poul et je sui musulmon et il a quelqu'un q
ma emmener dans un dans.

« Les Comores. Je suis allé aux Comores une fois et il y a une sœur qui m'a dit que j'étais une moto et il y a la mère de ma mère qui me parlait comorien. Mon papi m'a emmené dans un magasin de bonbons et il m'a montré des poules et je suis musulman et il y a quelqu'un qui m'a emmené dans une danse. »

TEXTE 4

Texte de Y., 8 ans 8 mois, en CE2 lors de la passation du protocole. Né de parents tunisien et algérien, l'enfant est né en France.


Y

Moi je mapelle y

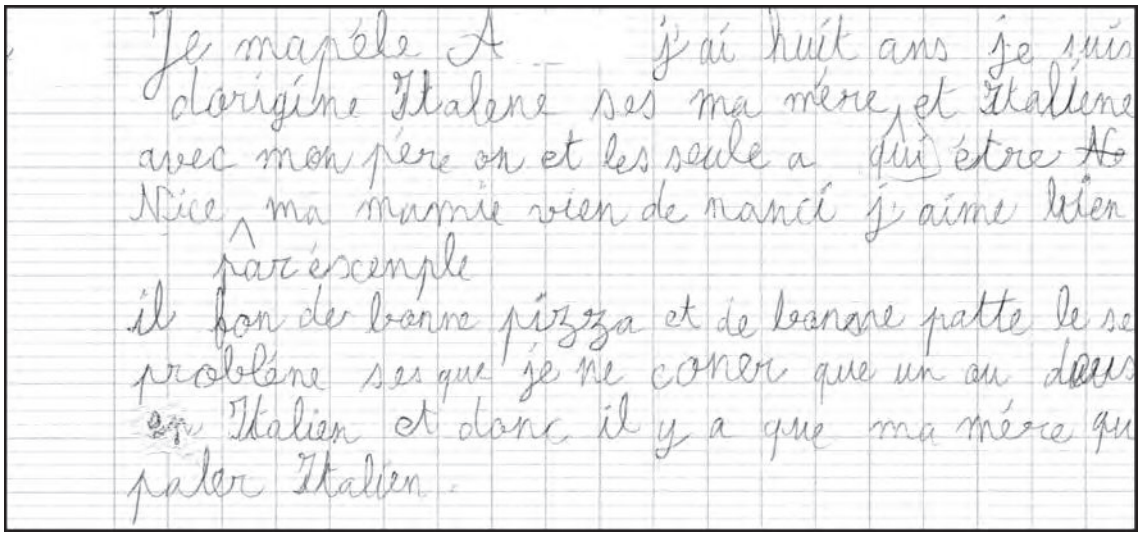
Mois je vient de l' algerie .

En algérie je mengiais des brochette de beef
je mamusé à jouer dans le jardin .
je visité des les lieux des villes.
je garder les moutons .
quelqun mavaidis qu'il avait beaucoup de moutons
et des chevaux même des chèvre
je regarder la télé
je lisai des livre .
je mamuser avec des copin qui jouer avec mo
au foote

« Moi je m'appelle Y. Moi je viens de l'Algérie. En Algérie, je mangeais des brochettes de bœuf. Je m'amusais à jouer dans le jardin. Je visite les lieux des villes. Je gardais les moutons. Quelqu'un m'avait dit qu'il y avait beaucoup de moutons et des chevaux même des chèvres. Je regardais la télé. Je lisais des livres. Je m'amusais avec des copains qui jouaient avec moi au foot. »

TEXTE 5

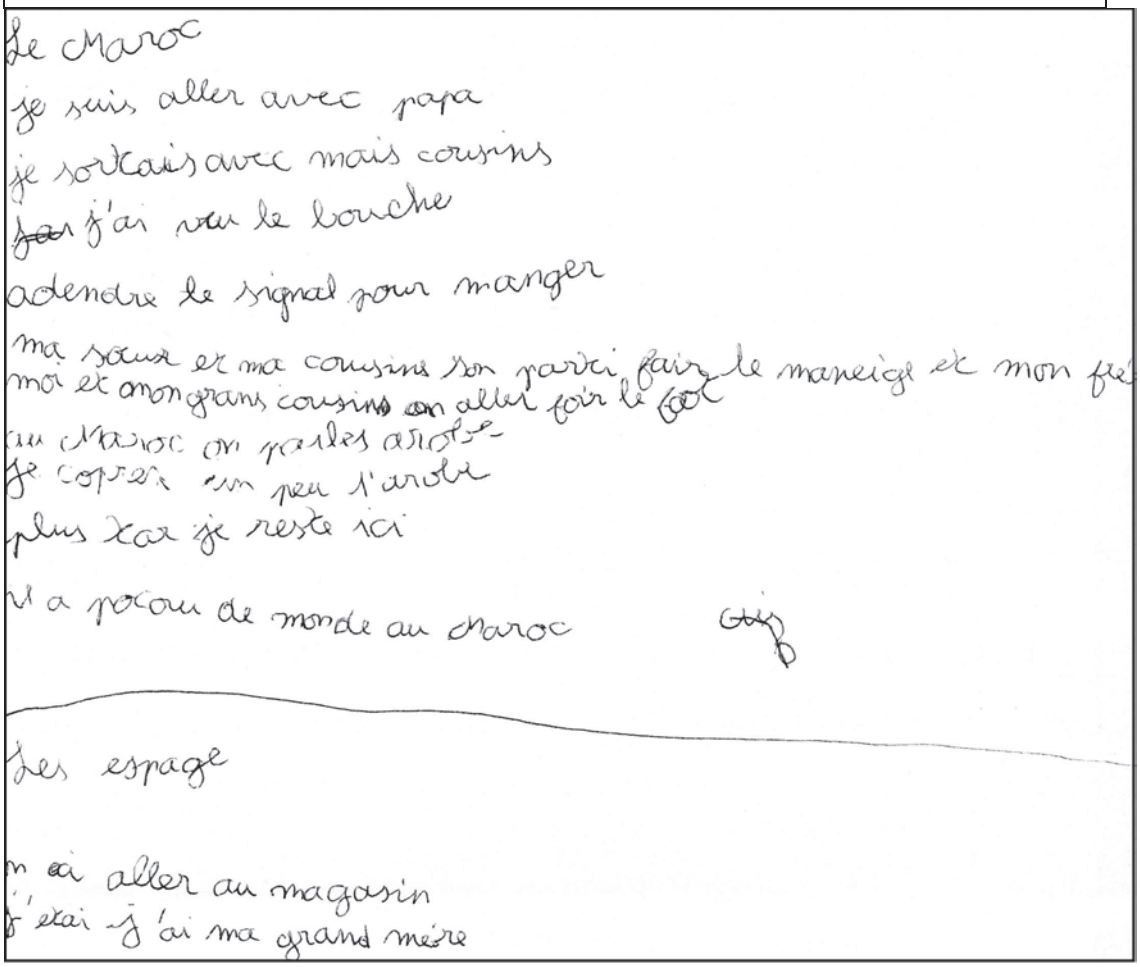
Texte d'A., 8 ans 3 mois, en CE2 lors de la passation du protocole. Née de mère italienne et de père français, l'enfant est née en France.


Je mapèle A j'ai huit ans je suis
dorigine Italene ses ma mère, et Italiene
avec mon père on et les seule a qui être A
Nice, ma mamie vien de nancé j'aime bien
par éxemple
il font de bonne pizza et de banane patte le se
problème ses que je ne conen que un ou dous
en Italien et donc il y a que ma mère qui
paler Italien.

« Je m'appelle A j'ai huit ans. Je suis d'origine italienne, c'est ma mère qui est italienne. Avec mon père, on est les seuls à être de Nice. Par exemple, ma mamie vient de Nancy. J'aime bien l'Italie, ils font de bonnes pizzas et de bonnes pâtes. Le seul problème, c'est que je ne connais que un ou deux mots en italien et donc il y a que ma mère qui parle italien »

TEXTE 6

Texte d'A., 9 ans 2 mois, en CE2 lors de la passation du protocole. Né de père marocain et de mère espagnole, l'enfant est né en France.

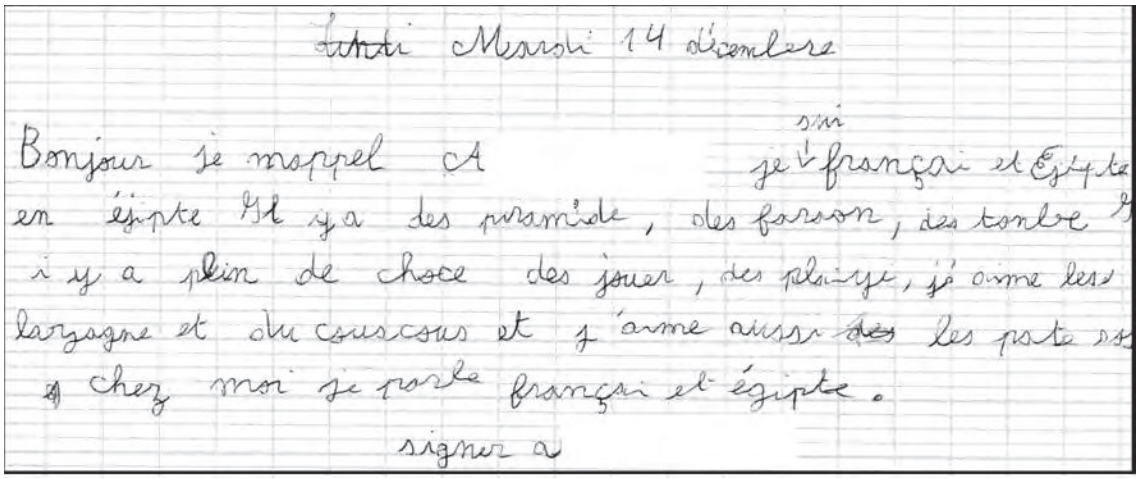


« Le Maroc. Je suis allé avec papa. Je sortais avec mes cousins. J'ai vu le boucher. Attendre le signal pour manger. Ma sœur et ma cousine sont parties faire le manège et mon frère et moi et mon grand cousin on allait faire le foot. Au Maroc, on parle arabe. Je comprends un peu l'arabe. Plus tard, je reste ici. Il y a beaucoup de monde au Maroc.

L'Espagne. On est allé au magasin. J'étais chez ma grand-mère »

TEXTE 7

Texte d'A., 8 ans 11 mois, en CE2 lors de la passation du protocole. Né de parents égyptiens, l'enfant est né en France.

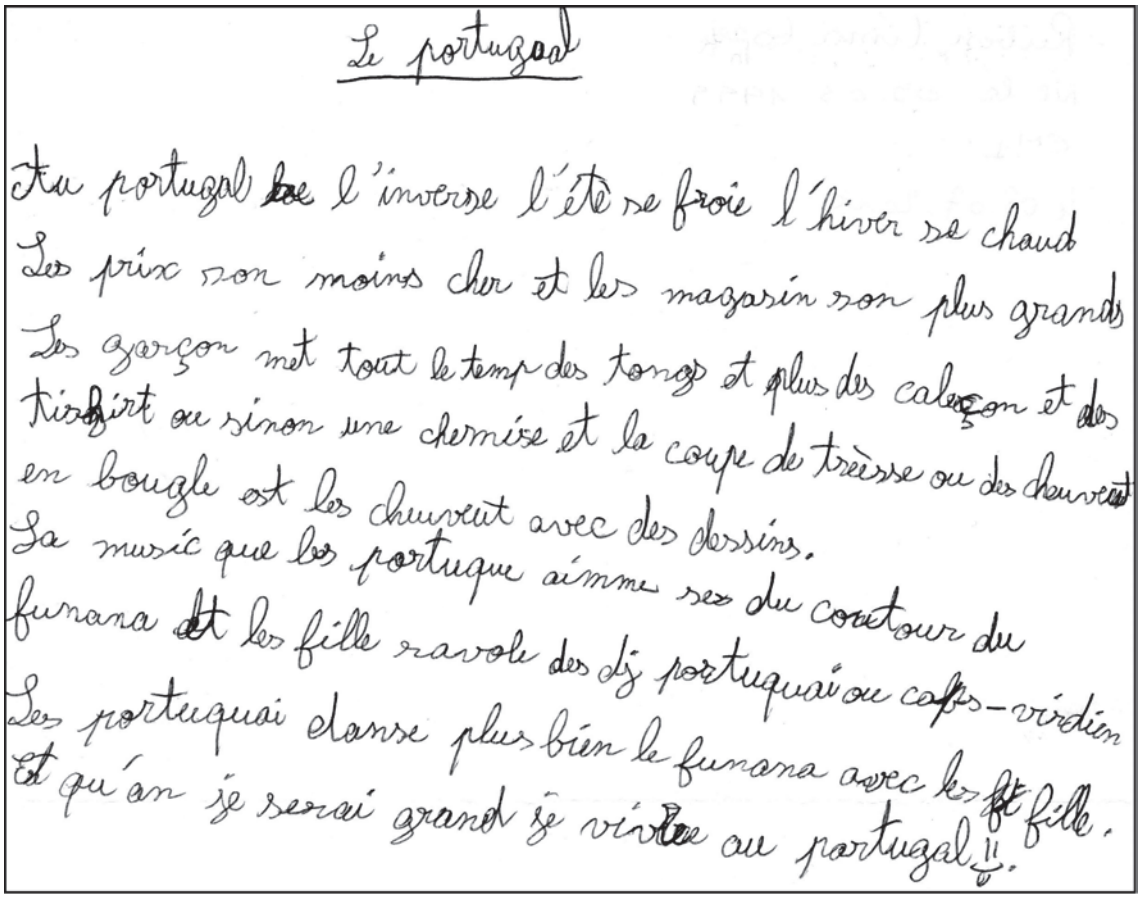

Mardi 14 décembre

Bonjour je mappel A je suis français et Égypte
en égipte il y a des pyramide, des farson, des tombe
i y a plein de choce des jouer, des plaiyi, j'aime les
lazagne et du couscous et j'aime aussi ~~des~~ les pate ss
chez moi je parle français et égipte.
signer a

« Mardi 14 décembre. Bonjour, je m'appelle A. Je suis français et égyptien. En Egypte, il y a des pyramides, des pharaons, des tombes. Il y a plein de choses, des jouets, de plays. J'aime les lasagnes et le couscous et j'aime aussi les pâtes sauce. Chez moi, je parle égyptien. Signé A. »

TEXTE 8

Texte de R., 11 ans 4 mois et en fin de CM1 lors de la passation du protocole. Né de mère d'origine capverdienne mais née au Portugal, et de père portugais, l'enfant est né au Portugal.



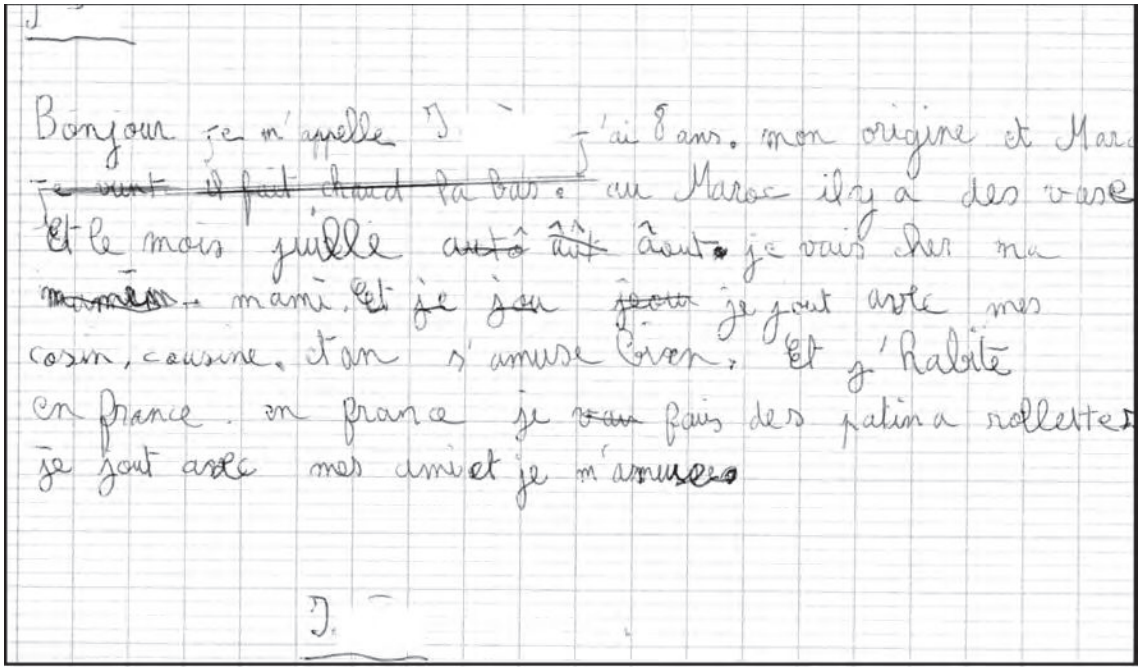
Le portugal

Au portugal ~~le~~ l'inverse l'été se froie l'hiver se chaud
Les prix son moins cher et les magasin son plus grands
Les garçon met tout le temp des tongs et plus des caleçon et des
tisshirt ou sinon une chemise et la coupe de tresse ou des cheveux
en bougle ost les cheveux avec des dessins.
La music que les portuque aimme ses du coudour du
funana et les fille ravole des dj portuquai ou cap-virdien
Les portuquai danse plus bien le funana avec les fille.
Et quán je serai grand je vivrai au portugal.

« Le Portugal. Au Portugal, c'est l'inverse : l'été c'est froid, l'hiver c'est chaud. Les prix sont moins chers et les magasins sont plus grands. Les garçons mettent tout le temps des tongs et plus des caleçons et des tee shirts ou sinon, une chemise et la coupe de tresses ou des cheveux en boucles et les cheveux avec des dessins. La musique que les portugais aiment, c'est le coudour et le funana et les filles raffolent des DJ portugais ou cap-verdiens. Les portugais dansent plus bien le funana avec les filles. Et quand je serai grand, je vivrai au Portugal. »

TEXTE 9

Texte d'I., 8 ans 4 mois, en CE2 lors de la passation du protocole. Née de mère marocaine et de père français, l'enfant est née en France.

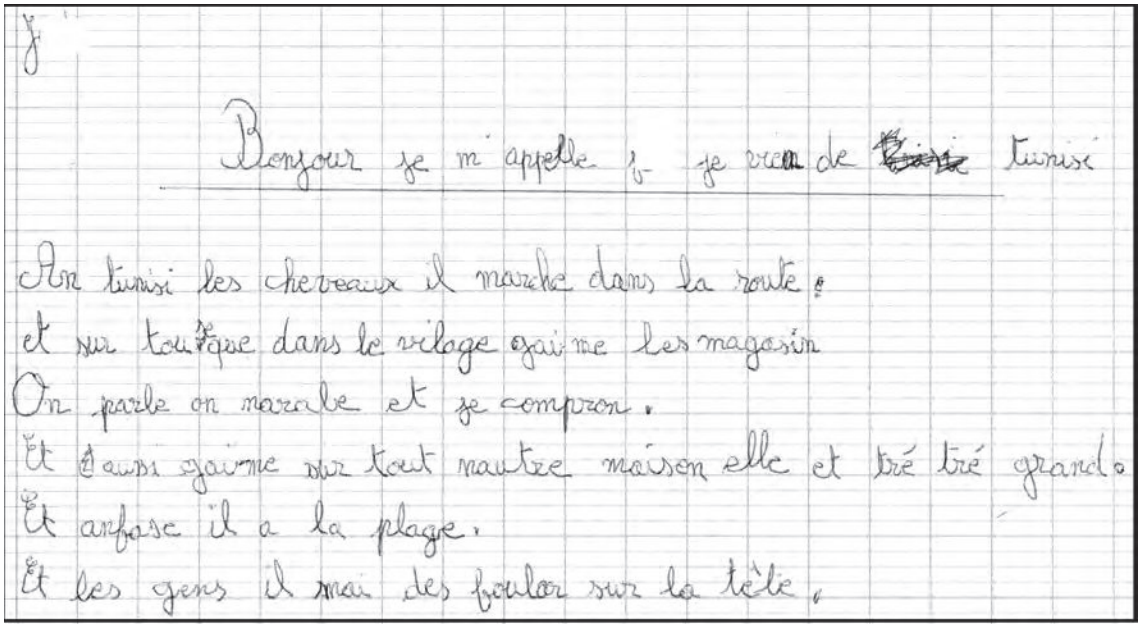


Bonjour je m'appelle I. j'ai 8 ans. mon origine et Mar
~~Je suis il fait chaud pa bas~~ au Maroc il y a des vase
Et le mois juille août je vais chez ma
mamie. Et je jou je jout avec mes
cosin, cousine. et on s'amuse bien. Et j'habite
en France. en France je fais des patin a rollette
je jout avec mes ami et je m'amuse
I.

« Bonjour, je m'appelle I, j'ai huit ans. Mon origine est Maroc. Au Maroc, il y a des vases. Et le mois de juillet août, je vais chez ma mamie et je joue avec mes cousins cousines et on s'amuse bien. Et j'habite en France. En France, je fais du patin à roulettes. Je joue avec les amies et je m'amuse. »

TEXTE 10

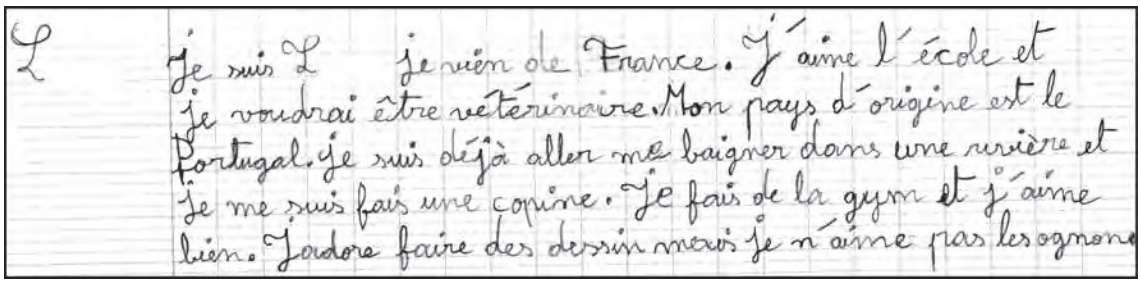
Texte de J., 8 ans 6 mois, en CE2 lors de la passation du protocole. Né de parents tunisiens, l'enfant est né en France.


Bonjour je m'appelle J. je viens de ~~Bizerte~~ Tunisie
En tunisi les chevaux il marche dans la route.
et sur tout que dans le vilage j'aime les magasin
On parle on marabe et je comprens.
Et aussi j'aime sur tout nautre maison elle et tré tré grand.
Et en face il a la plage.
Et les gens il mai des foular sur la tèle.

« Bonjour, je m'appelle J, je viens de Tunisie. En Tunisie, les chevaux ils marchent dans la route. Et surtout que dans le village j'aime les magasins. On parle en arabe et je comprends. Et aussi j'aime surtout notre maison, elle est très très grande. Et en face, il y a la plage. Et les gens, ils mettent des foulards sur la tête. »

TEXTE 11

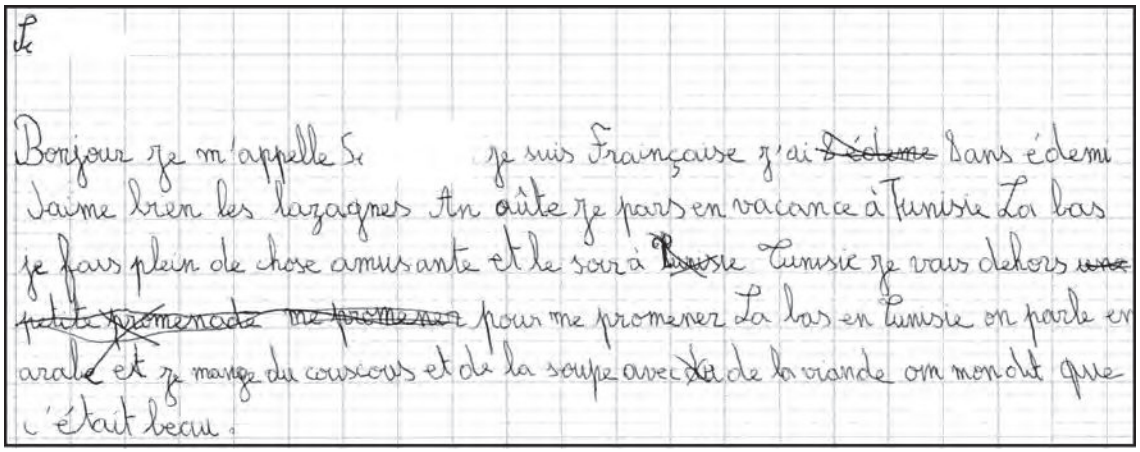
Texte de L., 8 ans 2 mois, en CE2 lors de la passation du protocole. Née de mère portugaise et de père français, l'enfant est née en France.


L
Je suis L je viens de France. J'aime l'école et
je voudrai être vétérinaire. Mon pays d'origine est le
Portugal. Je suis déjà allée me baigner dans une rivière et
je me suis fais une copine. Je fais de la gym et j'aime
bien. J'adore faire des dessin mais je n'aime pas les oignons

« Je suis L, je viens de France. J'aime l'école et je voudrai être vétérinaire. Mon pays d'origine est le Portugal. Je suis déjà allée me baigner dans une rivière et je me suis fait une copine. Je fais de la gym et j'aime bien. J'adore faire des dessins mais je n'aime pas les oignons. »

TEXTE 12

Texte de S., 8 ans 9 mois et en 1er trimestre de CE2 lors de la passation du protocole. Née de parents tunisiens, l'enfant est née en France.

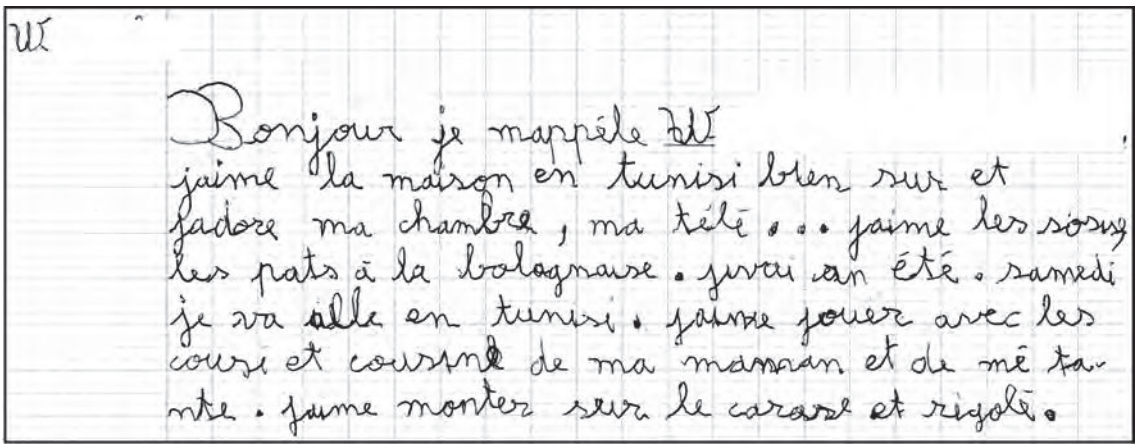


Bonjour je m'appelle S. je suis Française j'ai ~~8 ans~~ 8ans édemi
J'aime bien les lazagnes An août je pars en vacance à Tunisie La bas
je fais plein de chose amusante et le soir à ~~Tunisie~~ Tunisie je vais dehors ~~une~~
~~petite promenade me promener~~ pour me promener La bas en Tunisie on parle en
arabe et je mange du couscous et de la soupe avec ~~de~~ de la viande on m'a dit que
c'était beau.

« Bonjour, je m'appelle S. Je suis française, j'ai huit ans et demi. J'aime bien les lasagnes. En août, je pars en vacances en Tunisie. Là-bas, je fais plein de choses amusantes et le soir en Tunisie, je vais dehors pour me promener. Là-bas en Tunisie, on parle en arabe et je mange du couscous et de la soupe avec de la viande. On m'a dit que c'était beau. »

TEXTE 13

Texte de W., 8 ans 8 mois, en CE2 lors de la passation du protocole. Né de parents tunisiens, l'enfant est né en France.


W

Bonjour je mappèle W
jaime la maison en tunisi bien sur et
jadore ma chambre, ma télé... jaime les sosus
les pats à la bolognaise. jvai en été. samedi
je va alle en tunisi. jaime jouer avec les
cousi et cousine de ma maman et de mé ta-
nte. jaime monter sur le carosse et rigolé.

« Bonjour, je m'appelle W. et O. H.. J'aime la maison en Tunisie bien sûr et j'adore ma chambre, ma télé… J'aime les saucisses, les pâtes à la bolognaise. J'y vais en été. Samedi, je vais aller en Tunisie. J'aime jouer avec les cousins et cousines de ma maman et de mes tantes. J'aime monter sur le carrosse et rigoler. »

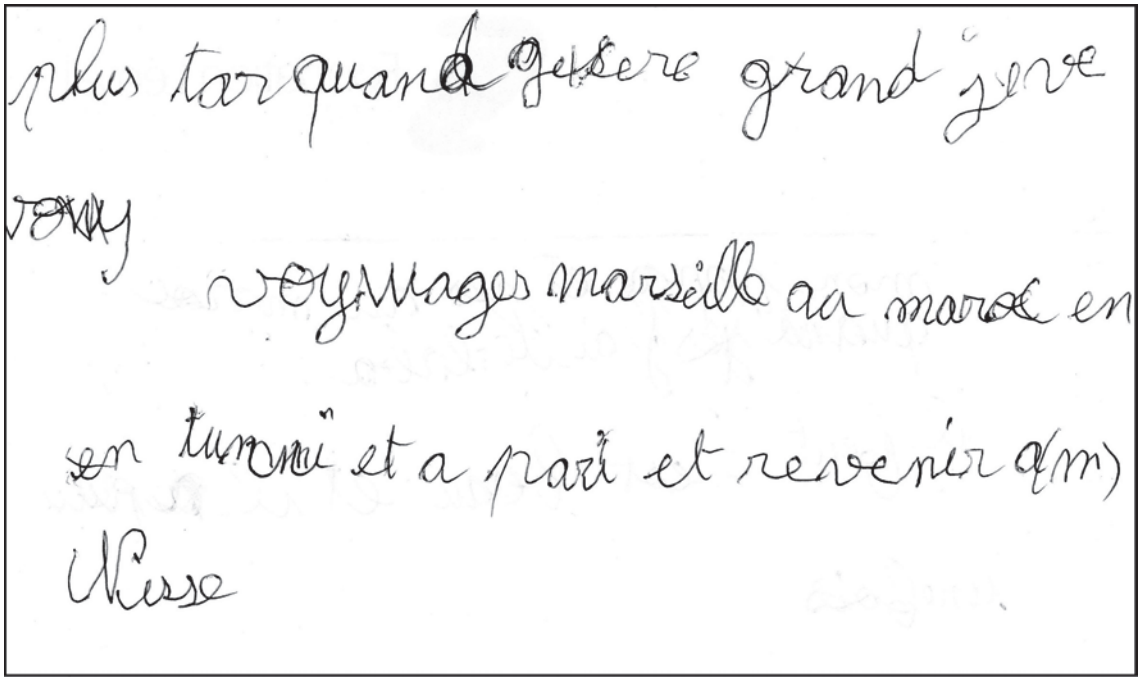
TEXTE 14

Texte de B., 8 ans et en fin de classe de CE1 lors de la passation du protocole. Né de parents tunisien et marocain, l'enfant est lui, né en France.

il fait c'est beau et il a plu
une fois

mama tunisi et marseille c'est pareille
(can) quand parle un re arabe
la ba en mange des truc dh allal
a (N) Nse an mange port
mon papa c'est le y de
couron

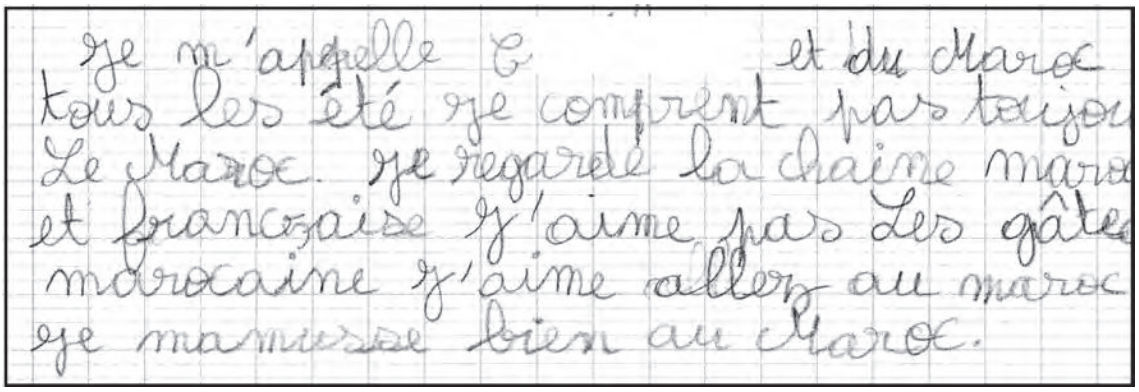
B an arabe ca ce di b



« Mon papa est né au Maroc. Quand j'ai été là-bas, il faisait beau et il a plu une fois. Maroc, Tunisie et Marseille c'est pareil qu'on parle un peu arabe. Là-bas, on mange que des trucs hallal. A Nice, on mange du porc. Mon papa sait le Coran. B. en arabe ca se dit « B. ».Plus tard quand je serai grand, je veux voyager Marseille, au Maroc, en Tunisie et à Paris et revenir à Nice. »

TEXTE 15

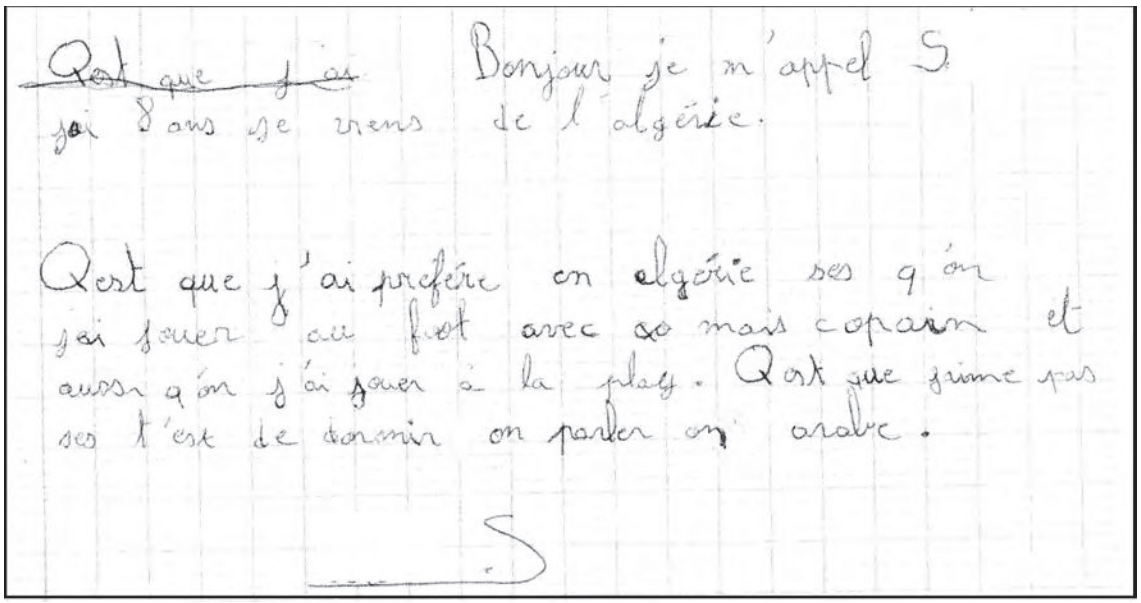
Texte de C., 8 ans 3 mois, en CE2 lors de la passation du protocole. Née de parents marocains, l'enfant est née en France.


je m'appelle C et du Maroc
tous les été je comprent pas toujou
Le Maroc. je regarde la chaine maro
et francaise j'aime pas les gâte
marocaine j'aime aller au maroc
je mamuse bien au Maroc.

« Je m'appelle C. et du Maroc tous les étés. Je comprends pas toujours le Maroc. Je regarde la chaîne marocaine et française. J'aime pas les gâteaux marocains. J'aime aller au Maroc. Je m'amuse bien au Maroc. »

TEXTE 16

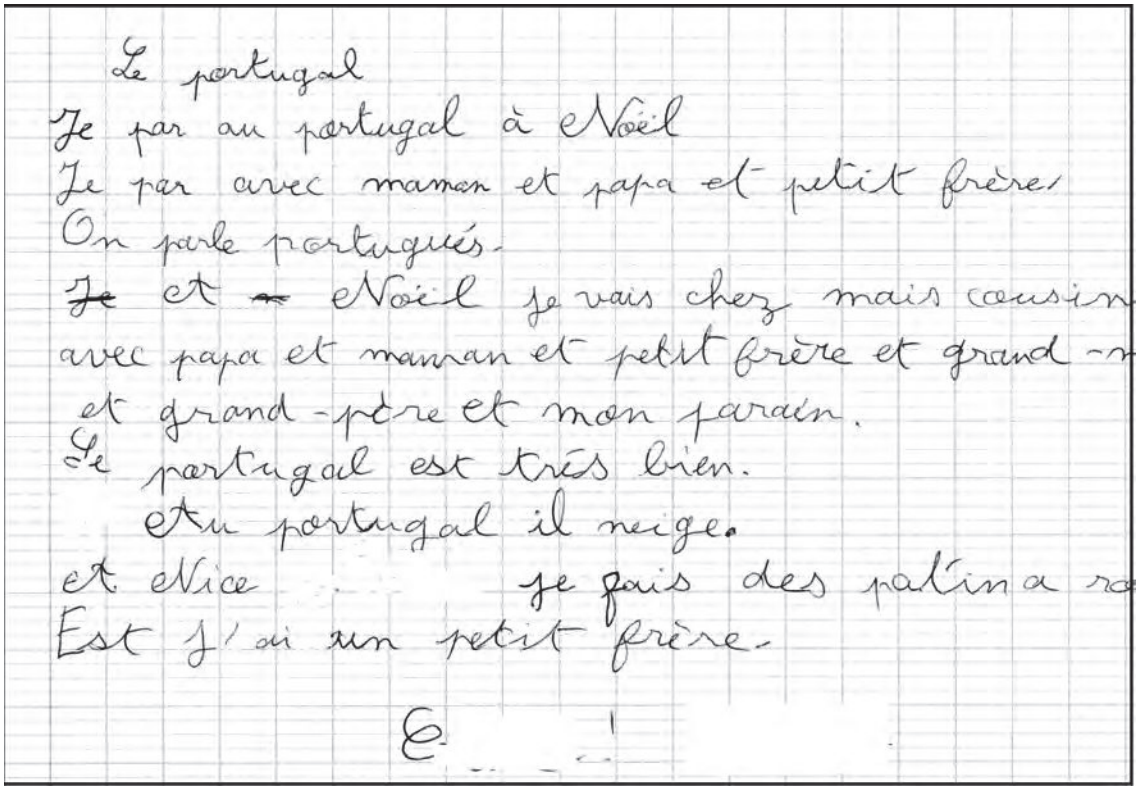
Texte de S., 8 ans 3 mois, en CE2 lors de la passation du protocole. Né de parents algériens, l'enfant est né en France.



« Bonjour, je m'appelle S., j'ai huit ans, je viens de l'Algérie. Qu'est ce que j'ai préféré en Algérie, c'est quand j'ai joué au foot avec mes copains et aussi quand j'ai joué à la play. Qu'est ce que j'aime pas, c'était de dormir. On parlait en arabe. »

TEXTE 17

Texte de C., 8 ans 2 mois, en CE2 lors de la passation du protocole. Née de parents portugais, l'enfant est née en France.

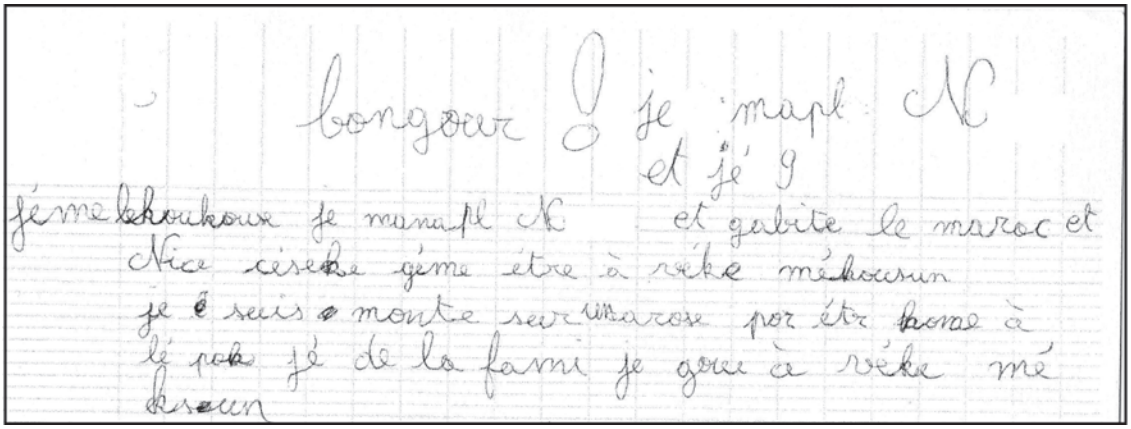


Le portugal
Je par au portugal à Noël
Je par avec maman et papa et petit frère
On parle portugués.
~~Je~~ et ~~a~~ Noël je vais chez mais cousin
avec papa et maman et petit frère et grand -m
et grand -père et mon parain.
Le portugal est très bien.
et au portugal il neige.
et Nice je fais des patina ro
Est j'ai un petit frère.

« Le Portugal. Je pars au Portugal à Noël. Je pars avec maman et papa et petit frère. On parle portugais. A Noël, je vais chez mes cousins avec papa et maman et petit frère et grand-mère et mon parrain. Le Portugal est très bien. Au Portugal, il neige. A Nice, je fais du patin à roulettes et j'ai un petit frère. »

TEXTE 18

Texte de N., 9 ans 6 mois, en CE2 lors de la passation du protocole. Née de parents marocains, l'enfant est née en France.



« Bonjour ! Je m'appelle N. et j'ai neuf ans. J'aime le couscous, je m'appelle N. et j'habite le Maroc et Nice. J'aime être avec mes cousins. Je suis montée sur un carrosse pour être comme à l'époque. J'ai de la famille. Je joue avec mes cousins. »

TEXTE 19

Texte de W., 9 ans 8 mois, en CM1 lors de la passation du protocole. Né de père tunisien et de mère roumaine, l'enfant est né en France.

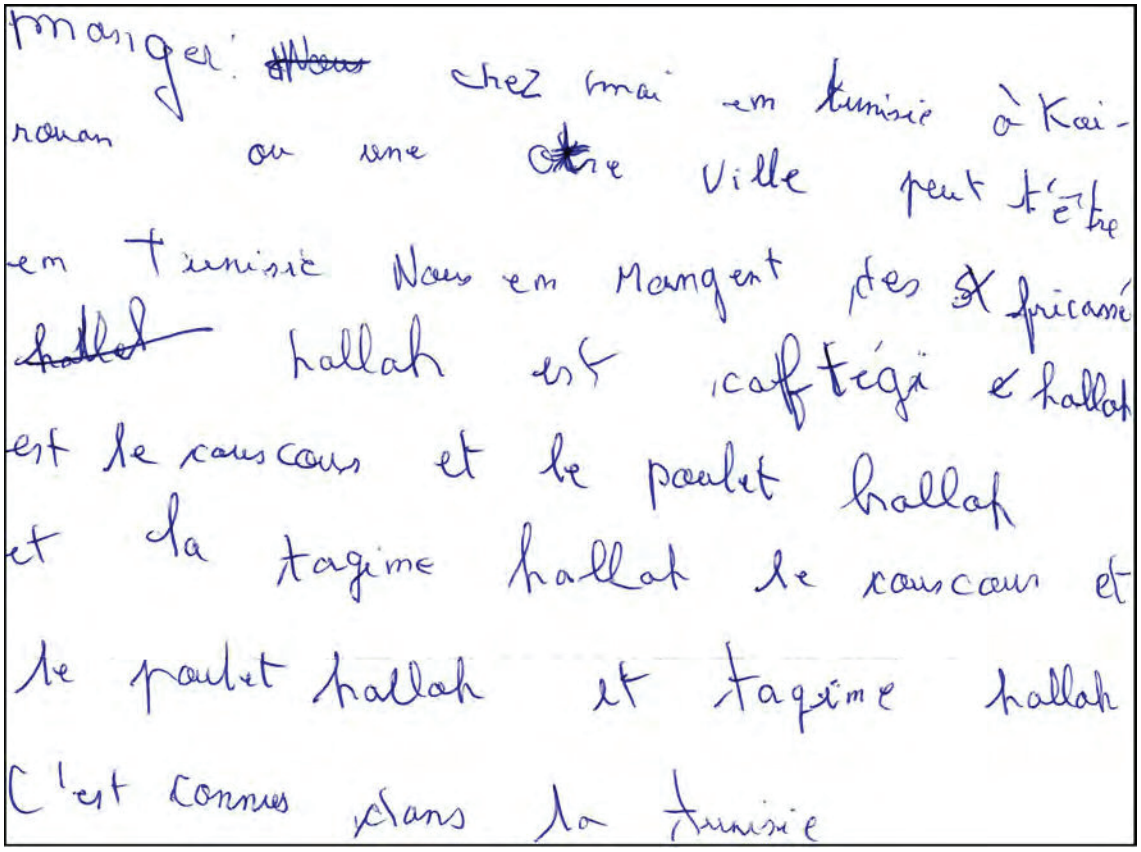
La Tunisie

Le climat : chaud 39° 40° 50°
~~Le~~ on fait la sieste l'après - midi
façon de gent comment s'habillent : garçon en
chorte tricot court ~~et~~ claquette : fille (jupe)
chorte y'emmène en voile pour les fille et
les femmes et aussi le foulart
comme ma grammaire (Jecla) en arabe
Mariage : ~~Nous~~ en tunisie en ~~se marie~~
m'a ~~fait~~ fête quand en se marie
~~fait~~
en France en ~~la~~ la mairi ~~et~~ et
après si c'est des tunisien ou arabe ou mes lmas
ou algérin
~~fait~~ font la ou Maroc fête dans une salle
obliger et aussi en Tunisie et ou m-
oroc et en n'algérie y'a comme
l'~~em~~ amiri de Nice ou d'autre

Ville Pour se marier: ✗

La Mosquée: La plus grande mosquée de la Tunisie c'est Kairouan le trouve en Tunisie que Ci C'est dans cette mosquée là que on m'a fait le (tour) en arabe la veut dire le couper C'est pas comme la religion chrétienne Nous les Musulmans on coupe au garçon pas ou fille!

les Maisons: Nous les Maisons en Tunisie C'est pas pareil quand Arrivez Nous en Tunisie à Kairouan on m'a les Maison ✗ à 2 étages et aussi le toit et ouvert en Tunisie à Kairouan

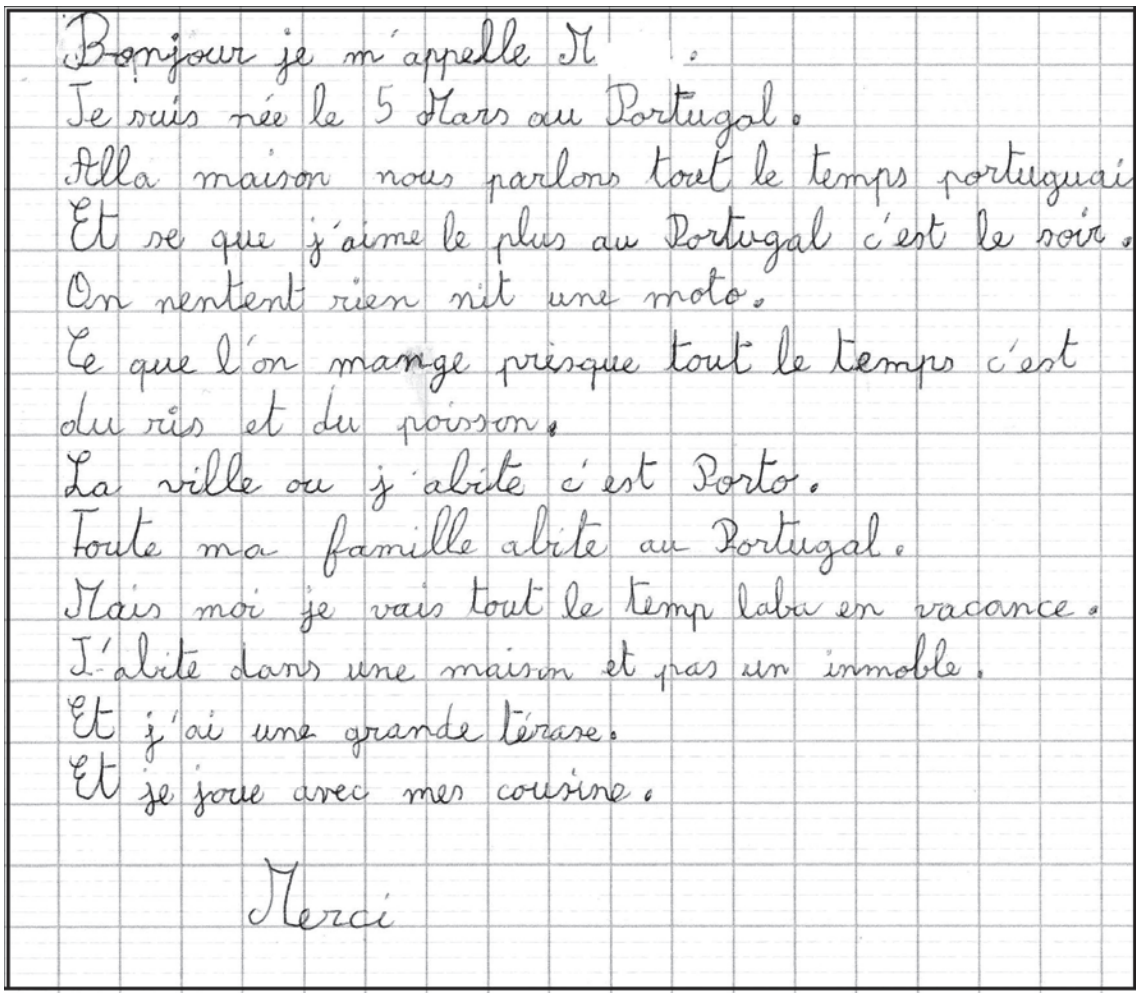


« La Tunisie. Le climat chaud : 39,40,50 degrés. On fait la sieste l'après-midi. Façon de gens comment ils s'habillent : garçons, en short, tricot court, claquettes. Filles, jupe, short, il y en a en voile pour les filles et les femmes et aussi le foulard comme ma grand-mère « Jeda », en arabe. Mariage : nous en Tunisie, on a fait fête quand on se marie. En France on va à la mairie et après si c'est des tunisiens ou algériens ou Maroc ou arabes ou musulmans, font la fête dans une salle obligé ! et aussi en Tunisie et ou Maroc et en Algérie, y a comme la mairie de Nice ou d'autres villes pour se marier. La mosquée : la plus grande mosquée de la Tunisie c'est Kairouan, se trouve en Tunisie. C'est dans cette mosquée là qu'on m'a fait le « tourle » en arabe ça veut dire le « couper ». C'est pas comme la religion chrétienne, nous les musulmans, on coupe aux garçons et pas aux filles ! Les maisons : nous les maisons en Tunisie, c'est pas pareil qu'en France. Nous en Tunisie à Kairouan, on a les maisons à deux étages et aussi le toit est ouvert en Tunisie à Kairouan. Manger : chez moi en Tunisie à Kairouan

ou une autre ville peut être en Tunisie, nous on mange des fricassées hallal et caftégis hallal et la tajine hallal, le couscous et le poulet hallal et tajine hallal. C'est connu dans la Tunisie. »

TEXTE 20

Texte de M., 8 ans 9 mois, en CE2 lors de la passation du protocole. Née de parents portugais, l'enfant est née en France.



Bonjour je m'appelle M .
Je suis née le 5 Mars au Portugal.
Alla maison nous parlons tout le temps portuguai
Et se que j'aime le plus au Portugal c'est le soir.
On nentent rien nit une moto.
Le que l'on mange presque tout le temps c'est
du ris et du poisson.
La ville ou j'abite c'est Porto.
Toute ma famille abite au Portugal.
Mais moi je vais tout le temp laba en vacance.
J'abite dans une maison et pas un immoble.
Et j'ai une grande terase.
Et je joue avec mes cousine.

Merci

« Bonjour, je m'appelle M. Je suis née le 5 mars au Portugal. A la maison nous parlons tout le temps portugais. Et ce que j'aime le plus au Portugal c'est le soir. On n'entend rien ni une moto. Ce que l'on mange presque tout le temps c'est du riz et du poisson. La ville où j'habite c'est Porto. Toute ma famille habite au Portugal.

Résumé

La langue est probablement ce qui permet le mieux de diffuser une culture, tant orale qu'écrite. Elle nous permet de véhiculer un message, de communiquer, de transmettre, de représenter, de symboliser.

Les importants phénomènes migratoires de ces dernières décennies drainent vers nos consultations davantage d'enfants aux origines diverses et variées, et il est des domaines professionnels qui se retrouvent confrontés à une population issue de la migration, et ne sachant pas toujours comment agir, et réagir devant un décalage culturel patent.

Nous sommes ainsi partis de l'hypothèse que le processus de symbolisation, nécessaire à l'acquisition du langage écrit, est lié à la situation interculturelle vécue par les enfants dont il est question dans ce mémoire.

En mettant en place un questionnaire visant à cibler les habitudes familiales des enfants, et une proposition d'écriture sur le pays d'origine de chacun, nous avons mis en évidence la cohérence des productions d'enfants suivant des ***cours de langue maternelle*** et étant inscrits dans une ***bibliothèque***. Ce qui nous a permis de souligner l'importance du travail de la transitionnalité et de la transposition dans la pratique orthophonique avec les enfants en situation transculturelle.

Au regard de notre étude, nous en avons conclu qu'il était souhaitable de faire des ponts entre l'« ***ici*** » et l'« ***ailleurs*** » ; de s'appuyer sur « **là-bas** » pour organiser l' « ***ici*** ».
L'investissement du langage écrit est lié au processus transculturel. Une bonne connaissance, une bonne pratique de la langue d'origine permet d'investir la langue d'accueil, de faciliter le PASSAGE de l'une vers l'autre.

Mots-clés

Migration - Langage écrit – Enfants – Symbolisation -Transculturalité - Transmission cohérence -transposition