



Université Lille 2
Droit et Santé



Institut d'Orthophonie
Gabriel DECROIX

MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophonie
présenté par :

Anaïs BARTHET

soutenu publiquement en juin 2011 :

**L'enfant bilingue présentant des troubles
d'acquisition du langage : pistes de réflexion
pour la clinique orthophonique.**
**Etudes de cas et regards croisés de parents,
orthophonistes et enseignants.**

MEMOIRE dirigé par :
LORENDEAU Anne, orthophoniste

Lille – 2011

« Je me souviens encore de la perplexité où me plongea le fait que ce petit objet avec lequel je piquais un morceau de viande, cet ustensile si familier, si digne d'attention au regard d'un enfant, réponde à la fois au nom de *tenedor* et de *fourchette*. Je l'admettais, sans plus ; je ne pouvais, en dépit de mon bon vouloir, y croire tout à fait. »

Claude Esteban (1984), *Le partage des mots*. Paris: Gallimard

Remerciements

Je remercie Mme Lorendeau pour sa confiance, son soutien, sa disponibilité et la pertinence de ses conseils tout au long de cette année.

Je remercie Maryvonne Collot pour son accueil chaleureux et la richesse de ses conseils cliniques.

Merci également à Mme Tran pour sa compréhension et la confiance qu'elle m'a témoignée.

Merci à tous les parents, orthophonistes et enseignants qui ont accepté de participer à ce travail en me livrant leurs précieux témoignages.

Merci à Mmes Abdelilah-Bauer, Sivieude-Chauvel et Durand-Gasselin pour avoir accepté de me faire partager leur expérience du bilinguisme.

Un merci particulier et tardif à J.D. Vuillermet, conseiller d'orientation, pour ses mots qui trouvent ici une résonance singulière : « L'orthophonie, c'est aussi une forme de traduction. »

Merci à Pierre-Arnaud pour sa patience et son soutien, à Olivia pour son écoute et sa participation, à Louis-Nicolas pour ses encouragements du quotidien, à mes amies de l'Institut d'Orthophonie... et à tous ceux que j'oublie.

Merci enfin à ma famille et à mes parents qui m'ont toujours fait confiance et appuyée dans mes études, aussi longues soient-elles!

Résumé :

Même s'il concerne plus de la moitié de la population mondiale, le bilinguisme précoce est souvent considéré en France comme une exception par rapport à la « norme » monolingue. En cas de trouble du langage, de multiples questions se posent à l'orthophoniste, en termes d'évaluation et de rééducation: le langage de l'enfant bilingue ne pouvant être envisagé en termes normatifs, il est nécessaire de se dégager de l'objet langue pour envisager le langage dans sa globalité. Ce mémoire se propose de réfléchir aux enjeux qui président à la construction langagière et identitaire de l'enfant bilingue et au sens que l'on peut attribuer à l'apparition de troubles du langage d'un point de vue « monolingue ». L'influence des facteurs environnementaux et des représentations sociales gravitant autour du bilinguisme constituent des points-clés d'analyse. A travers trois études de cas et le croisement de points de vue parentaux, scolaires et thérapeutiques, nous dégageons des pistes de réflexion pour la clinique orthophonique vue comme un espace de conciliation possible entre les différentes langues et cultures de l'enfant, où la valorisation de la langue maternelle joue un rôle thérapeutique essentiel.

Mots-clés : orthophonie – bilinguisme – langage – trouble - enfant.

Abstract :

Even if more than half of the world population is concerned by early bilingualism, in France this issue is generally considered as an exception regarding the monolingual norm. In case of speech disorder, the speech therapist questions himself/herself in terms of evaluation and speech therapy: since the language of the bilingual child cannot be envisaged in normativ norms, it is necessary to smooth away the object language to consider the language in its globality. In this dissertation, we are going to focus on the stakes which lead to the linguistic and identity constructions of the bilingual child. In addition to this, apparition of the speech disorder from a monolingual point of view will also be handled. The influence of the environmental factors and social representations revolve around bilingualism, and this constitutes key points for the analyse. We are going to bring out a new line of thinking through three case studies and in a point where parental, scolar and therapeutical point of views meet for the speech therapy clinic which is seen as a conciliation space among different languages and cultures of the child, where the valorisation of the mother-tongue plays an essential therapeutic role.

Keywords : speech therapy – bilingualism – language – disorder – child.

Table des matières

1. INTRODUCTION.....	9
2. CONTEXTE THEORIQUE, BUTS ET HYPOTHESES.....	11
2.1. L'enfant et sa langue maternelle: rappels sur les processus d'acquisition du langage.....	12
2.1.1. Langage, langue(s) et parole.....	12
2.1.1.1. Langage et langue: deux notions distinctes.....	12
2.1.1.2. Développement, acquisition ou évolution?.....	12
2.1.2. La langue maternelle, vecteur identitaire majeur.....	13
2.1.3. Parole et créativité langagière: la dimension subjective du langage.....	14
2.1.2. Les racines du langage et de la symbolisation: le pré-langage (0-1 an).....	14
2.1.2.1. L'émergence d'un sujet symbolique	14
2.1.2.2. La communication mère-bébé dans les premiers mois de la vie.....	15
2.1.2.2.1. A l'origine du désir de communiquer: la dyade mère-enfant.....	15
2.1.2.2.2. La naissance de l'objet.....	16
2.1.2.3. Du jeu symbolique à l'attention conjointe: le partage du sens.....	16
2.1.2.3.1. Les jeux symboliques d'alternance.....	16
2.1.2.3.2. Attention conjointe et fonction référentielle.....	17
2.1.2.4. Contexte d'émergence du langage parlé.....	17
2.1.2.4.1. Le discours accompagnateur des premiers pas.....	17
2.1.2.4.2. Valeur symbolique des premiers mots.....	17
2.1.2.4.3. Le développement des jeux symboliques de faire semblant.....	18
2.1.3. Processus psycholinguistiques d'acquisition de la langue maternelle.....	19
2.1.3.1. La période pré-linguistique	19
2.1.3.1.1. Compétences perceptives du nouveau-né.....	19
2.1.3.1.2. Des premiers cris au babillage.....	19
2.1.3.2. La période linguistique	20
2.1.3.2.1. Le développement progressif de la compréhension.....	20
2.1.3.2.2. La constitution du premier lexique (1 an).....	21
2.1.3.2.3. Des mots aux phrases (2 ans).....	21
2.1.3.2.4. L'évolution des productions syntaxiques à partir de la troisième année.....	22
2.2. L'enfant bilingue	23
2.2.1. Le bilinguisme: un phénomène complexe et multifactoriel.....	23
2.2.1.1. De quel bilinguisme parlons-nous?.....	23
2.2.1.2. Bilinguisme vs monolinguisme.....	24
2.2.1.3. Le bilinguisme: un état particulier et flexible de compétence langagière	24
2.2.1.4. L'identité bilingue: langues, cultures et famille.....	25
2.2.2. Différents « types » de bilinguismes en fonction de l'âge et de l'environnement.....	27
2.2.2.1. La notion de « période critique ».....	27
2.2.2.2. Particularité du développement langagier chez l'enfant bilingue précoce simultané.....	28
2.2.2.2.1. Une situation idéale?.....	28
2.2.2.2.2. Le développement du premier lexique en deux langues.....	29
2.2.2.2.3. Comment l'enfant apprend-il à gérer les deux langues de sa famille?	29
2.2.2.3. Le bilinguisme précoce consécutif (3-6 ans).....	30
2.2.2.3.1. De la langue maternelle à la langue de la société.....	30
2.2.2.3.2. Modalités d'acquisition de la deuxième langue.....	31
2.2.2.3.3. Stratégies d'appropriation de la deuxième langue.....	32
2.2.2.4. Une deuxième langue après six ans: le bilinguisme tardif	33
2.2.2.4.1. Un processus d'apprentissage plus complexe.....	33

2.2.2.4.2. Plusieurs niveaux de compétences à maîtriser.....	34
2.2.3. Bilinguisme et langage écrit.....	34
2.2.4. Le bilinguisme: avantage ou handicap?	35
2.2.4.1. Des avantages importants à tous les niveaux.....	36
2.2.4.1.2. Au niveau social: une grande capacité d'ouverture et de communication.....	36
2.2.4.1.3. De nombreux avantages linguistiques et cognitifs.....	36
2.2.4.2. Quand le bilinguisme ne fonctionne pas.....	37
2.2.4.2.1. Lorsque les repères linguistiques sont instables	37
2.2.4.2.2. Le « bilinguisme soustractif ».....	38
2.3. Bilinguisme et troubles du langage chez l'enfant.....	38
2.3.1. Le bilinguisme en question	38
2.3.1.1. Le poids des représentations négatives	38
2.3.1.2. Le bilinguisme, un facteur de risques de troubles du langage?	39
2.3.1.2.1. Qu'est-ce qu'un trouble du langage?.....	40
2.3.1.2.1.1. <i>Le retard de langage</i>	40
2.3.1.2.1.2. <i>Les troubles spécifiques du langage oral ou dysphasies</i>	40
2.3.1.2.2. La difficulté de l'évaluation du langage bilingue.....	41
2.3.1.2.3. L'influence des facteurs environnementaux	41
2.3.1.3. Le bilinguisme peut-il être remis en cause en cas de trouble du langage?	42
2.3.2. Le rôle de l'orthophoniste.....	43
2.3.2.1. Prévention et information auprès des parents et des professionnels.....	43
2.3.2.1.2. Informer contre les idées reçues.....	43
2.3.2.1.3. L'accompagnement des familles migrantes.....	45
2.3.2.2. Comment évaluer le langage de l'enfant bilingue?.....	46
2.3.2.2.1. Un outil d'évaluation spécifique: l'ELAL d'Avicenne.....	46
2.3.2.2.2. Autres propositions pour optimiser la démarche d'évaluation.....	47
2.3.2.2.3. Questions autour du diagnostic et de l'indication de prise en charge.....	48
2.3.2.3. Spécificités de la prise en charge orthophonique	49
2.3.2.3.1. Une « clinique du lien ».....	49
2.3.2.3.2. D'une langue à l'autre.....	50
2.4. PROBLEMATIQUE, OBJECTIFS ET HYPOTHESES.....	51
2.4.1. Problématique.....	51
2.4.2. Objectifs.....	51
2.4.3. Hypothèses.....	51
3. SUJETS ET METHODES.....	53
3.1. Présentation de la démarche de travail.....	54
3.2. A propos de la Pédagogie Relationnelle du Langage	55
3.2.1. Pourquoi la PRL?.....	55
3.2.2. « Accompagner l'enfant en terre étrangère ».....	55
4. RESULTATS.....	56
4.1. Etudes de cas cliniques.....	57
4.1.1. ROSE.....	57
4.1.1.1. Présentation de la démarche d'évaluation au Centre Référent des troubles du langage de l'hôpital Necker	57
4.1.1.2. Présentation de l'enfant.....	58
4.1.1.3. Entretien d'anamnèse.....	58
4.1.1.3.1. Développement global de l'enfant et antécédents médicaux éventuels	58
4.1.1.3.2. Comportement et sociabilité	58
4.1.1.3.3. Langage.....	59
4.1.1.3.4. Expression de la demande	59

4.1.1.3.5. Dynamique linguistique familiale	59
4.1.1.3.6. Observation des interactions durant l'entretien	60
4.1.1.4. Eléments du dossier.....	60
4.1.1.5. Evaluations au Centre Référent.....	61
4.1.1.5.1. Observation en groupe	61
4.1.1.5.2. Bilan psychomoteur	61
4.1.1.5.3. Bilan psychologique.....	63
4.1.1.5.4. Bilan scolaire	63
4.1.1.5.4.1. <i>Langage expression</i> :	63
4.1.1.5.4.2. <i>Langage compréhension</i>	64
4.1.1.5.4.3. <i>Graphisme</i>	64
4.1.1.5.4.4. <i>Raisonnement logico-mathématiques</i>	65
4.1.1.5.4.5. <i>Conclusion</i>	65
4.1.1.5.5. Bilan orthophonique	65
4.1.1.5.5.1. <i>Langage oral / épreuves standardisées</i>	65
4.1.1.5.5.2. <i>Conclusion</i>	67
4.1.1.5.5.3. <i>Remarques à propos de l'influence du bilinguisme</i>	68
4.1.1.6. Diagnostic.....	68
4.1.1.7. Restitution aux parents	69
4.1.1.8. Conclusion	70
4.1.2. RAKESH.....	71
4.1.2.1. Présentation de l'enfant.....	71
4.1.2.2. Bilan orthophonique initial (juin 2010)	71
4.1.2.2.1. Expression de la demande	71
4.1.2.2.2. Eléments d'anamnèse	71
4.1.2.2.3. Observation de l'enfant en situation de bilan	71
4.1.2.2.4. Questionnements à l'issue du bilan initial.....	72
4.1.2.2.4.1. <i>La demande</i>	72
4.1.2.2.4.2. <i>L'indication de prise en charge</i>	72
4.1.2.3. Premiers éléments d'analyse de la situation de bilinguisme	73
4.1.2.4. Déroulement des séances.....	74
4.1.2.4.1. Comportement général.....	74
4.1.2.4.2. Communication et inscription dans l'échange.....	75
4.1.2.4.3. Analyse des difficultés linguistiques.....	76
4.1.2.4.4. Expression du bilinguisme et du biculturalisme	79
4.1.2.5. Evolution du suivi	81
4.1.2.5.1. Un suivi marqué par des circonstances familiales difficiles	81
4.1.2.5.2. L'inscription dans le jeu	81
4.1.2.5.3. Le rapport à l'écrit	82
4.1.2.5.4. L'évolution du langage	82
4.1.2.6. Réunion de l'équipe pédagogique	83
4.1.2.7. Conclusion	85
4.1.3. MAYA.....	86
4.1.3.1. Présentation de l'enfant.....	86
4.1.3.2. Bilan orthophonique initial (juin 2009)	86
4.1.3.2.1. Expression de la demande	86
4.1.3.2.2. Eléments d'anamnèse.....	86
4.1.3.2.3. Observation de l'enfant en situation de bilan.....	87
4.1.3.3. Remarques à l'issue du bilan.....	87
4.1.3.3.1. La demande	87
4.1.3.3.2. L'indication de prise en charge.....	88

4.1.3.3.3. Dynamique linguistique familiale	88
4.1.3.4. Evolution au cours de la première année du suivi.....	89
4.1.3.5. Déroulement des séances de septembre 2010 à mars 2011.....	90
4.1.3.5.1. Comportement général et inscription dans l'échange	90
4.1.3.5.2. Analyse des productions linguistiques.....	90
4.1.3.5.3. Le rapport au(x) code(s) écrit(s).....	91
4.1.3.5.4. Expression du bilinguisme et évolution vers le symbolique.....	93
4.1.3.6. Conclusion et questionnements.....	97
4.2. Entretiens de parents.....	98
4.3. Points de vue des orthophonistes.....	106
4.4. Points de vue des enseignants.....	110
5. DISCUSSION.....	112
5.1. Rappel des hypothèses de départ.....	113
5.2. Apports des entretiens et rencontres (parents, orthophonistes, enseignants).....	113
5.2.1. Problématiques émergentes à l'issue des entretiens de parents.....	113
5.2.2. Problématiques émergentes à l'issue des rencontres avec les orthophonistes et les enseignants.....	114
5.2.3. Pistes et questionnements pour l'orthophonie.....	115
5.3. Apports des études de cas cliniques.....	116
5.3.1. Rose: réflexions autour de l'évaluation du langage bilingue.....	116
5.3.1.1. Avantages et limites d'une évaluation en Centre Référent.....	116
5.3.1.2. La prise en compte du bilinguisme dans l'évaluation.....	117
5.3.2. Rakesh et Maya : deux suivis particuliers.....	118
5.4. Conclusions et questionnements.....	119
6. CONCLUSION	123
7. BIBLIOGRAPHIE.....	125
8. ANNEXES.....	129
Annexe n°1 : Spécificités de la clinique PRL	130
Annexe n°2 : Eléments du dossier de Rose.....	132
Annexe n°3 : Bilan psychomoteur de Rose.....	133
Annexe n°4 : Bilan psychologique de Rose.....	134
Annexe n°5 : Evolution des dessins de Maya.....	136

1. INTRODUCTION

Qu'il soit lié à des phénomènes migratoires ou non, qu'il soit collectif ou individuel, le bilinguisme, loin d'être une exception, s'applique aujourd'hui à plus de la moitié de la population mondiale. Couples de nationalités différentes, familles immigrées... A la faveur des réalités migratoires actuelles, de plus en plus d'enfants grandissent dans un environnement bilingue ou multilingue, construisant leur langage au travers de plusieurs systèmes linguistiques et leur identité au travers de plusieurs cultures.

Face au bilinguisme, l'orthophonie est confrontée à ses propres limites : en effet, comment appréhender le langage d'un enfant bilingue tout en se référant à des normes monolingues et monoculturelles ? L'entreprise est complexe et de multiples questions, dépassant largement le cadre de l'évaluation linguistique, se posent au clinicien. L'orthophoniste, en tant que thérapeute du langage et de la communication, se doit de s'intéresser de près à la signification du bilinguisme et à ce qu'il recouvre chez le jeune enfant dans son parcours d'acquisition du langage.

Le choix d'aborder la question du bilinguisme de l'enfant d'un point de vue orthophonique ne revient en aucun cas à l'envisager comme facteur pathogène. Il s'agit davantage d'une démarche de questionnement global sur le sens que peuvent prendre les difficultés de langage d'un enfant « bilingue » au sein d'une société monolingue. Pour cela, il conviendra tout d'abord de réfléchir à ce que représentent les mécanismes d'appropriation d'une langue maternelle au sein des processus d'acquisition du langage, pour ensuite tenter de comprendre la complexité des facteurs en jeu lorsque plusieurs langues et/ou plusieurs cultures coexistent chez un même sujet. Cela nous permettra alors de questionner le rôle de l'orthophoniste lorsqu'il rencontre un enfant « bilingue » en difficulté de langage.

D'un point de vue pratique, nous illustrerons ces réflexions par des regards croisés de parents et de professionnels (orthophonistes, enseignants) pour comprendre leurs propres représentations du bilinguisme. En outre, nous présenterons des études de cas cliniques illustrant des problématiques différentes dans le champ du bilinguisme. Nous tenterons alors de mieux situer l'intervention orthophonique et de répondre à la question suivante : comment penser et adapter la prise en charge de l'enfant « bilingue » présentant des troubles du langage ?

2. CONTEXTE THEORIQUE, BUTS ET HYPOTHESES

2.1. L'enfant et sa langue maternelle: rappels sur les processus d'acquisition du langage

2.1.1. Langage, langue(s) et parole

Avant toute chose, rappelons la distinction à opérer entre les notions de « langage », de « langue » et de « parole ». Cette distinction nous semble particulièrement d'actualité pour éclairer notre problématique ; c'est en effet autour de ces trois notions essentielles que s'articulera notre propos.

2.1.1.1. Langage et langue: deux notions distinctes

Le langage est une notion complexe qui peut être abordé selon des points de vue très différents. Si l'on considère le langage comme la faculté de communication humaine au sens large, il ne se limite pas à l'usage de la langue; la communication interindividuelle est également fondée sur un ensemble de signes non verbaux permettant l'expression de la pensée ou des émotions par l'intermédiaire de gestes, de mimiques et d'attitudes riches de sens.

Selon BRIN et al (2004, p.134), « d'un point de vue psycholinguistique, le langage est une activité symbolique qui permet de construire un substitut détachable de la réalité : il correspond à une activité symbolique de signification. » Pour SAUSSURE (1995, p. 25), le langage, « multiforme et hétéroclite ; à cheval sur plusieurs domaines, à la fois physique, physiologique et psychique » ne peut être étudié que par l'intermédiaire de la langue, convention sociale et système de signes arbitraire et codifié. Même si le développement du langage passe nécessairement par une -ou plusieurs- langue(s), il faut donc distinguer ces deux termes et envisager l'évolution du langage comme un phénomène naturel et l'acquisition d'une langue comme le résultat de l'apprentissage explicite d'un système symbolique arbitraire.

2.1.1.2. Développement, acquisition ou évolution?

Lorsque l'on aborde les débuts du langage chez le jeune enfant, les termes d' « acquisition » ou de « développement » sont les plus couramment employés. L'emploi de l'un ou l'autre de ces termes renvoie à la question de l'origine du langage et de sa complexité. Le traditionnel débat portant sur le caractère inné ou acquis du langage est souvent illustré par l'opposition entre la théorie de PIAGET (1948, cité par AIMARD, 1996), selon laquelle l'enfant apprend l'usage des mots par imitation lorsqu'il est capable de pensée représentative, et celle de CHOMSKY (1968, cité par

AIMARD, 1996), qui a introduit la notion de « dispositif inné du langage » (en anglais Language Acquisition Device, ou LAD) inscrit dans le potentiel génétique humain. Cette dichotomie est aujourd'hui largement dépassée, et l'on s'accorde à dire que l'émergence du langage est le fruit de l'interaction complexe entre des prédispositions innées propres à chaque être humain et l'influence de l'environnement. L'analyse des premières productions linguistiques de l'enfant semble donc dépourvue de sens si elle est isolée du contexte environnemental dans lequel il évolue, car celui-ci participe à la construction de son identité.

2.1.2. La langue maternelle, vecteur identitaire majeur

Toute langue est attachée à une culture, c'est-à-dire « une façon de voir et de penser le monde » (HUSTON, 1981, cité par REVEYRAND-COULON et DIOP-BEN GELOUNE, 2006, p.88). Partagée par un groupe social, la langue constitue un signe d'appartenance : « Une langue ne peut exister par elle-même, elle est liée au social, elle est ce qui nous relie aux autres. Parler une langue signifie se référer à une vision du monde, puiser dans le fond commun des significations données au monde par une communauté linguistique. » (ABDELILAH-BAUER, 2010, p. 51). La langue porte ainsi les traces de l'Histoire autant qu'elle s'enracine dans un lieu géographique (un pays, une nation, une région, une unité politique).

Au niveau individuel, la langue apparaît comme le pivot de la construction identitaire puisqu'elle est le support de la pensée. « Par le moyen de la langue, le sujet en devenir crée et assimile perceptions et représentations du monde, donc de la culture, culture qui lui fournit un cadre à penser, où est symbolisée sa nomination et son inclusion au système de parenté, sa reconnaissance en tant qu'humain. » (REVEYRAND-COULON et DIOP-BEN GELOUNE, 2006, p.88).

Si l'individu s'enracine dans une langue qui contribue à fonder son identité, c'est à travers sa « langue maternelle ». Cette expression recouvre une très forte valeur affective, quasi mythique: « Par langue maternelle, on entendra la langue en référence à l'originare, langue matrice de toute langue, langue dans laquelle le sujet entre dans le langage. » (REVEYRAND-COULON et DIOP-BEN GELOUNE, 2006, p.90). La langue maternelle serait donc le lieu des premiers échanges et des premières sensations, de la transmission culturelle et familiale, de la filiation. Pour FREUD (1936, cité par WEISS-VIERLING, 2008) la langue maternelle est assimilable à « sa propre peau ».

L'expression « langue maternelle » peut être contestée: dans de nombreuses situations (adoption, migration...), la langue dans laquelle un individu se reconnaît le mieux ne correspond pas nécessairement à la langue de sa mère ou à celle des premières interactions. KOHN (2006, p. 77) précise que l'expression « langue maternelle » traduit avant tout le lien fusionnel entre un sujet et une langue, « comme le lien fusionnel entre une mère et un enfant. »

En résumé, comme l'écrit FERNEZ (2006, p. 76): « parler sa langue, c'est prendre le parti d'être par elle représenté, nommé, et d'y advenir comme sujet alors même qu'elle est porteuse de tout ce qui nous détermine : l'histoire de nos parents, l'histoire des peuples et de leurs cultures.»

2.1.3. Parole et créativité langagière: la dimension subjective du langage

Comment l'enfant s'approprie-t-il sa langue ? Quels processus lui permettent d'intérioriser ce code linguistique et culturel qui lui est transmis? Pour CHOMSKY (1968, cité par AIMARD, 1996), l'évolution du langage s'effectuerait de façon naturelle grâce à la présence de structures profondes universelles et « pré-programmées ». A partir de là, l'enfant apprend à construire sa propre parole par un processus complexe d'imitation et de créativité personnelle : « Chacun construit ou reconstruit sa langue à partir des modèles qu'il reçoit, mais il le fait à sa façon. » (AIMARD, 1996, p. 33). Si la langue est avant tout un code social, elle s'actualise de façon subjective à travers la parole. Comme le résume simplement DE CAEVEL (1999, p. 21), « chaque parole prononcée est spécifique du sujet qui la prononce. » En ce sens, elle est la voie d'expression du sujet, le reflet de sa personnalité. Même si elle est volontaire, la parole est toujours soumise à des mécanismes conscients et inconscients ainsi qu'à l'interprétation subjective de l'autre. Appréhender l'émergence de la parole de l'enfant en se référant à des normes d'évolution purement linguistiques constitue donc une entreprise d'ores et déjà faussée, puisque chaque être humain entre dans le langage à son propre rythme et de façon unique. Toutefois, comme le souligne DELAHAIE (2005, p. 17), « l'évolution du langage oral chez l'enfant est en moyenne d'une remarquable régularité » : nous pouvons dès lors envisager les grandes étapes à travers lesquelles l'enfant accède à la fonction symbolique et tenter de préciser les mécanismes psycholinguistiques lui permettant de s'approprier les structures de sa langue maternelle.

2.1.2. Les racines du langage et de la symbolisation: le pré-langage (0-1 an)

2.1.2.1. L'émergence d'un sujet symbolique

Le langage entre dans le champ de la fonction symbolique, qui correspond à la capacité d'évoquer des situations ou des objets en leur absence au moyen de symboles ou de signes. Cette fonction symbolique est fondamentale dans l'élaboration de la pensée et des affects en ce sens qu'elle permet l'accès à la représentation. Pour BRIGAUDIOT et DANON-BOILEAU (2009, p.15), présenter la naissance du langage de l'enfant, c'est « retracer l'émergence d'un sujet symbolique», d'un être communicant et désireux de prendre la parole. Il se développe parallèlement aux processus

de construction psychoaffective, cognitive et motrice, qui s'enracinent dans les deux premières années de la vie, et qui fondent son identité.

2.1.2.2. La communication mère-bébé dans les premiers mois de la vie

2.1.2.2.1. A l'origine du désir de communiquer: la dyade mère-enfant

L'acquisition du langage ne correspond pas à un apprentissage, mais bien à un processus naturel qui prend racine dans le désir de communiquer avec l'autre. Le premier « autre » étant la mère, ce désir se manifeste très précocement au sein des toutes premières interactions mère-bébé, véritables dialogues passant par les regards, les ajustements corporels et vocaux, les sourires, les mimiques et l'emploi d'une prosodie particulière (le « mamanais »). C'est en donnant un sens aux comportements de son bébé et en verbalisant ses affects que la mère lui permet d'entrer dans la communication. Avant 6 mois, « un très jeune enfant ressent sa mère plus qu'il ne la perçoit. » (BRIGAUDIOT et DANON-BOILEAU, 2009, p. 25). Ses perceptions d'ensemble s'organisent peu à peu, à la faveur de la densité affective qui entoure les rituels quotidiens de nourrissage, de portage et de soins corporels apportés par sa mère. Soulignons que ces interactions précoces se manifestent très différemment selon les cultures : dans ses travaux relatifs à la psychanalyse transculturelle, MORO (2010, p. 54) souligne ces différences en opposant deux types d'interactions.

En Occident, les interactions précoces sont qualifiées de « distales », dans le sens où « les bébés sont tenus à distance des adultes et de leurs corps » ; les échanges visuels et auditifs sont très valorisés, on accorde beaucoup d'importance au dialogue verbal avec l'enfant. Dans d'autres aires culturelles comme l'Afrique ou l'Inde, les bébés sont peu regardés, le regard trop direct pouvant même être perçu comme menaçant (au Maghreb, on se méfie du « mauvais œil » qui peut être porté par des femmes envieuses) ; les interactions précoces passent essentiellement par le registre corporel et kinesthésique (portage au dos, rituels de lavage et de massage très toniques...), car le bébé accompagne sa mère dans ses activités quotidiennes. Ces interactions, dites « proximales », valorisent le dialogue tonique et non la verbalisation. On constate chez ces bébés un développement moteur plus important que chez les bébés occidentaux, tout comme on relève un avantage langagier chez ces derniers ; mais ces différences s'atténuent après l'âge de deux ans (MORO, 2007, cité par MORO, 2010). MORO insiste sur le caractère profondément structurant de cette dimension culturelle pour la construction du premier lien entre la famille et le bébé.

2.1.2.2. La naissance de l'objet

Entre six mois et un an, l'évolution de l'enfant est très riche, sur les plan moteur, cognitif, affectif et, par là même, langagier. « L'angoisse du huitième mois » (SPITZ, 1979, cité par BRIGAUDIOT et DANON-BOILEAU, 2009, p.30) est ressentie par l'enfant dès lors qu'il devient capable de se représenter l'absence de sa mère et redoute de la perdre. L'enfant peut alors développer certaines peurs ou phobies, qu'il tente de surmonter en développant un attachement particulier pour « l'objet transitionnel » (le « doudou »), et en appelant l'adulte familial –d'où l'apparition d'un babillage de plus en plus proche phonétiquement des mots « papa » et « maman ». C'est vers huit mois également que l'enfant accède à la notion de permanence de l'objet, concept piagétien qui correspond à la capacité nouvelle qu'a l'enfant de se détacher de sa perception immédiate de l'objet pour pouvoir bâtir le projet de le rechercher là où il a disparu. La psychanalyse envisage tous ces aspects du développement psychique de l'enfant vers huit mois comme un ensemble d'éléments liés: on parle de « naissance de l'objet », au sens d'objet d'amour (DIATKINE, 1994, cité par BRIGAUDIOT et DANON-BOILEAU, 2009, p.37) : au moment où les propriétés de l'objet prennent leur valeur, l'enfant est en mesure de distinguer sa mère de tout autre individu et sa langue maternelle de toute autre langue. Ainsi la spécialisation progressive du babil, de plus en plus centré sur les sons de la langue maternelle, est à mettre en relation avec l'évolution psychique et identitaire qui s'opère à partir de six mois : symboliquement, lorsqu'il babille, l'enfant s'identifie à la représentation qu'il a de sa mère en train de lui parler.

2.1.2.3. Du jeu symbolique à l'attention conjointe: le partage du sens

2.1.2.3.1. Les jeux symboliques d'alternance

La communication « prélangagière » entre l'adulte et l'enfant laisse une grande place aux jeux symboliques. C'est à travers eux que l'enfant peut éprouver le plaisir de l'attention partagée tout en élaborant ses représentations internes et ses capacités de symbolisation. Le langage y est omniprésent : en ponctuant chaque geste d'une parole, il joue un rôle d'organisateur essentiel pour la construction du sens, comme l'a démontré BRUNER (1983, cité par BRIGAUDIOT et DANON-BOILEAU, 2009). Le « jeu de coucou caché » met en scène l'alternance rythmée de présences et d'absences du visage de l'adulte ou d'un objet qui le symbolise. Dans le jeu d'échange d'objets (« tiens-donne ») on trouve également la notion d'alternance et de complémentarité des rôles, ainsi qu'un contact visuel maintenu entre les deux partenaires tout au long de l'échange. Ces jeux symboliques permettent de passer de l'attention mutuelle –le face à face entre l'adulte et l'enfant- à

l'attention partagée autour d'un objet auxquels ils font référence, c'est-à-dire qu'ils désignent par un geste ou par un mot.

2.1.2.3.2. Attention conjointe et fonction référentielle

BRUNER (1975, cité par BRIGAUDIOT et DANON-BOILEAU, 2009) a montré que l'activité de référence correspond à la construction d'une attention partagée. On se situe ici dans la fonction référentielle du langage théorisée par JAKOBSON (1963, cité par BRIN et al, 2004). Pour AIMARD (1984), l'adulte, en pointant du doigt les objets qui l'entourent, en les nommant et en les commentant, joue un rôle de médiateur entre le monde et l'enfant. Vers l'âge d'un an, l'enfant s'approprie ce geste de pointage, d'abord pour exprimer des demandes (pointage proto-impératif), puis pour attirer l'attention de l'adulte sur un objet qui suscite sa curiosité: à ce stade, il sollicite l'autre pour partager une émotion avec lui et obtenir un étayage verbal autour de ce qu'il perçoit : c'est le pointage proto-déclaratif, qui constitue une étape décisive pour l'entrée dans le langage. La plupart du temps, l'enfant accompagne ce geste d'une vocalisation ou d'une onomatopée. Le pointage représente donc un pont entre communication pré-verbale et langage articulé.

2.1.2.4. Contexte d'émergence du langage parlé

2.1.2.4.1. Le discours accompagnateur des premiers pas

A partir de l'âge d'un an environ, le développement moteur de l'enfant est considérable. Les débuts de la marche sont contemporains de l'émergence des premiers mots. Lorsque l'enfant, soutenu par ses parents, effectue peu à peu ses premiers pas, les paroles, une fois de plus, accompagnent les gestes d'encouragement pour guider l'enfant vers l'autonomie motrice. Pour BRIGAUDIOT et DANON-BOILEAU (2009, p. 77), ce discours accompagnateur de l'adulte « est fondateur de l'espace du récit comme de la naissance de la place d'agent, essentiels tous deux au déploiement du langage de l'enfant. »

2.1.2.4.2. Valeur symbolique des premiers mots

L'enfant d'un an se voit souvent confronté à ses propres limites motrices : les premières productions du mot « maman » sonnent comme une demande d'aide adressée à l'adulte. Il s'agit, selon BRIGAUDIOT et DANON-BOILEAU (2009), d'une demande de « motricité conjointe » dont l'objectif s'apparente au geste de pointage (faire appel à l'autre pour étayer un projet). A ce stade, le mot « maman » est un terme générique permettant d'exprimer différents ressentis.

Aux alentours d'un an et demi, l'enfant acquiert davantage d'autonomie vis-à-vis de sa mère. Selon BRIGAUDIOT et DANON-BOILEAU (2009), c'est également à ce moment que le mot «papa » est associé à une représentation stable de la notion d'absence, ce qui explique qu'il soit souvent prononcé par l'enfant pour désigner tout personnage tiers occupant cette place symbolique essentielle.

BOYSSON-BARDIES (2003) rappelle que les premiers mots prononcés par l'enfant ont rarement une fonction utilitaire : sans chercher à s'adresser véritablement à quelqu'un, l'enfant prend simplement plaisir à étayer verbalement ses actions, dans la continuité des premières vocalisations et du babil. Le processus d'émergence des premiers mots est indissociable de la construction progressive du sentiment d'identité, qui s'effectue dans un va-et-vient constant entre l'exploration du monde extérieur et son appropriation par l'imaginaire. Pour BRIGAUDIOT et DANON-BOILEAU (2009), certains mots se situent dans la continuité de l'appropriation du sentiment d'absence : lorsque l'enfant constate l'absence d'un objet (« au revoir », « parti », « a pu ») il s'approprie verbalement la symbolique des jeux d'alternance précédemment évoqués. D'autres mots signent la construction de la fonction référentielle (dénomination), faisant ainsi écho au geste de pointage (noms propres, onomatopées imitant des bruits d'animaux...). Enfin, une troisième catégorie de mots permet à l'enfant d'exprimer un affect particulier ou une tension intérieure : « non », « encore », « ça y est ! », « voilà »...

2.1.2.4.3. Le développement des jeux symboliques de faire semblant

Pour PIAGET (1946, cité par AIMARD, 1996), la fonction symbolique, qui correspond à la capacité de représentation, s'illustre dans les comportements d'imitation de l'enfant. Lorsque celui-ci dépasse le stade de la simple imitation immédiate pour arriver au jeu de faire semblant, il manifeste une véritable capacité métaphorique: le jeu de faire semblant permet l'élaboration de schèmes cognitifs et langagiers. Au niveau psychanalytique, il a également une valeur identificatoire et projective qui relève du « symbolisme inconscient »: reproduire un scénario vécu ou mettre en scène un ressenti particulier (par exemple, la jalousie ressentie à l'égard d'un frère ou d'une sœur plus jeune) permet à l'enfant de maîtriser certains affects.

Le stade du jeu de faire semblant, contemporain de l'émergence des premiers mots, constitue pour l'enfant le marqueur de son entrée dans le langage. Par la suite, l'enfant va peu à peu s'approprier la maîtrise du code social que constitue la langue, pour arriver, vers l'âge de trois ans, à s'exprimer à la première personne, s'affirmant ainsi comme une personne clairement différenciée de sa mère, prête à entrer dans le langage socialisé, et notamment dans le langage de l'école. C'est

dans cette optique que l'on peut dire, avec DELAHAIE (2005, p. 46), que « le langage contribue au développement de la personnalité, subtil équilibre entre individualisation et socialisation. »

2.1.3. Processus psycholinguistiques d'acquisition de la langue maternelle

Après avoir envisagé les conditions d'émergence de la fonction symbolique, il convient de préciser les mécanismes psycholinguistiques qui président à l'acquisition des structures phonétiques, phonologiques et morphosyntaxiques de la langue maternelle.

2.1.3.1. La période pré-linguistique

La période pré-linguistique s'étend de la naissance à l'émergence des premiers mots, généralement située aux alentours d'un an. Durant cette période, l'activité linguistique du nourrisson est très importante au niveau réceptif ; il s'approprie peu à peu les structures prosodiques, phonétiques et lexicales de sa langue maternelle avant de pouvoir prononcer ses premiers mots.

2.1.3.1.1. Compétences perceptives du nouveau-né

Dès les premiers jours de vie, le nourrisson est très sensible à la prosodie et aux sons de la parole: il reconnaît la voix humaine et manifeste une nette préférence pour la voix et la langue maternelles. Malgré cette préférence, il a été démontré que le nourrisson âgé de quelques jours est capable, contrairement aux adultes, de discriminer la quasi-totalité des contrastes phonétiques utilisés dans toutes les langues (y compris les contrastes non pertinents pour sa langue maternelle). Cette aptitude innée et universelle décroît peu à peu sous l'effet de l'environnement linguistique: à partir de 6 à 10-12 mois, les capacités distinctives de l'enfant se concentrent exclusivement sur les sons de sa langue maternelle: c'est le principe de « stabilisation sélective des synapses » (PETIT, 1992, cité par HAGEGE, 1996, p. 28) selon lequel l'absence de stimuli entraîne la sclérose des synapses correspondantes.

2.1.3.1.2. Des premiers cris au babillage

Cette précocité perceptive contraste avec un appareil phonatoire qui, chez le nourrisson, n'est que partiellement développé: durant les premières semaines de vie, les émissions vocales du bébé sont des vocalisations réflexes (cris, soupirs, gémissements, bâillements...). C'est à partir de quatre à cinq mois que les transformations du conduit vocal s'opèrent, permettant à l'enfant d'étendre son répertoire sonore et de jouer avec sa voix en modulant la hauteur, l'intensité et la durée de ses

productions, explorant ainsi ses possibilités articulatoires. C'est la période du jasis durant laquelle l'enfant prend peu à peu conscience de l'impact de ses productions vocales: il commence à en user de façon sociale pour communiquer ses émotions et ses demandes.

Vers six à sept mois, l'enfant acquiert un contrôle phonatoire suffisant pour pouvoir imiter des comportements vocaux adultes de plus en plus précisément. Ses productions, désormais composées de syllabes simples répétées, signent son entrée dans le babillage canonique. Celui-ci se caractérise par un certain nombre de traits universels (notamment la fréquence des consonnes occlusives et nasales telles que /p/, /b/, /m/ qui découlent de la nature des tout premiers mouvements articulatoires), mais il est aussi soumis à une grande variabilité interindividuelle et inter-linguistique. Vers 8 mois, les productions de l'enfant prennent peu à peu l'allure de sa langue maternelle. Aux alentours de 10 mois, l'articulation devient plus nette et les suites de syllabes de plus en plus variées et nombreuses : c'est la période du babillage diversifié, qui précède l'apparition des premiers mots.

2.1.3.2. La période linguistique

La période linguistique débute lorsque l'enfant prononce ses premiers mots (premier lexique) pour ensuite former des phrases (début de la syntaxe) et arriver peu à peu à une maîtrise des structures fondamentales de sa langue.

2.1.3.2.1. Le développement progressif de la compréhension

La compréhension des mots précède nécessairement la production de ceux-ci. L'enfant commence à saisir le sens du discours qui lui est adressé en s'appuyant, dès l'âge de trois mois environ, sur des inflexions prosodiques particulières. Pour BOYSSON-BARDIES (1996), l'enfant commence à comprendre des mots aux alentours de neuf mois. La compréhension de l'enfant est à dominance lexicale jusqu'à l'âge de trois ans et demi environ: puis, lorsqu'il devient capable de prendre en compte davantage d'éléments morphosyntaxiques, sa compréhension s'affine. A partir de quatre ou cinq ans, l'enfant se familiarise, à l'école notamment, avec les textes narratifs lus par l'adulte, ce qui lui permet d'avoir peu à peu accès à la compréhension de récits (oraux, puis écrits) : ce type de compréhension est complexe et suppose que l'enfant puisse prendre en compte la successivité temporelle des événements et les relations causales qui les lient. Le cheminement effectué par l'enfant au niveau réceptif correspond à un processus d'appropriation progressive de la complexité de sa langue. Nous allons voir qu'il en est de même au niveau expressif.

2.1.3.2.2. La constitution du premier lexique (1 an)

Avant de pouvoir produire des mots, l'enfant doit être capable de les identifier en tant qu'unités de sens se détachant du flot continu des sons de la parole. Pour cela, il s'appuie sur la redondance d'indices phonologiques et prosodiques qu'il relie à son propre vécu. BOYSSON-BARDIES (1996) rappelle que l'acquisition du lexique renvoie à un système particulier de partition du monde en catégories d'objets et d'actions. Cette catégorisation diffère selon les langues et les cultures, l'interaction avec l'environnement est donc déterminante. Il a été démontré que le type de premiers mots produits diffère sensiblement en fonction du groupe linguistique, reflétant ainsi l'influence des pratiques culturelles sur la langue (BOYSSON-BARDIES, 1996): ainsi les enfants américains privilégieraient-ils les noms d'objets et les expressions sociales (en réponse à des attentes parentales qualifiées de « pragmatiques »), alors que les petits Français, plus «hédonistes» selon l'auteur, produiraient davantage de verbes permettant d'exprimer des actions ou des états agréables, des ressentis. Les premiers mots des enfants japonais, quant à eux, sont marqués par une certaine « poésie » (noms se référant à des éléments de la nature), et beaucoup de formes traduisent le souci, propre à leur culture, d'entrer en relation avec autrui (ce sont eux qui expriment le plus de termes sociaux et de politesse).

Même si la variabilité interindividuelle est importante (influencée par la culture, l'environnement social, le tempérament de l'enfant, son rang dans la fratrie...), c'est le plus souvent entre onze et quatorze mois que l'enfant prononce ses premiers mots. Dans un premier temps, leur prononciation et leur signification restent approximatives: un même mot peut désigner plusieurs objets ou situations présentant des traits communs. Ce n'est que plus tard que le mot acquiert pour l'enfant une valeur abstraite, correspondant à une représentation mentale détachée d'un contexte précis.

2.1.3.2.3. Des mots aux phrases (2 ans)

Après la période des tout premiers mots caractérisée par une certaine lenteur d'acquisition, l'enfant entre, vers la fin de sa deuxième année, dans une période d'«explosion lexicale» au cours de laquelle tout s'accélère: le vocabulaire s'accroît, la prononciation des mots est de plus en plus conforme à la structure phonologique de la langue, les premières constructions syntaxiques émergent. Après la période dite de l'« holophrase » (DE LAGUNA, 1927, cité par AIMARD, 1996), durant laquelle un seul mot a valeur d'énoncé, l'enfant forme ses premières phrases en combinant deux mots (« bébé dodo, papa parti »...). L'ordre des mots varie évidemment en fonction de la structure syntaxique de la langue maternelle : « Ainsi, le bébé français dit *chaussures papa* pour indiquer les chaussures de son père, alors que l'enfant anglais dira *daddy shoe*. » (BOYSSON-BARDIES, 1996, p. 230).

2.1.3.2.4. L'évolution des productions syntaxiques à partir de la troisième année

L'appropriation des structures syntaxiques par l'enfant s'effectue ensuite de façon progressive à partir de la troisième année, période également marquée par un enrichissement spectaculaire du vocabulaire. L'enfant produit des énoncés de plus en plus longs. Pour cela, il s'appuie sur des stratégies d'imitation des modèles linguistiques fournis par son entourage, et sur sa propre capacité à les appliquer à des situations nouvelles. Vers trois ans, l'enfant accède à un développement syntaxique si rapide qu'il est parfois qualifié de « petit génie grammatical » (PINKER, 1994, cité par BOYSSON-BARDIES, 1996, p. 239). Il s'approprie, par tâtonnement, les effets de l'intonation sur le sens que l'on peut donner aux énoncés ; il (sur)généralise certaines règles grammaticales jusqu'à produire des créations typiques du langage enfantin, il utilise de mieux en mieux les marqueurs grammaticaux (pronoms personnels, prépositions...). Dans le même temps, il améliore son articulation et la prononciation des mots (niveau phonologique). Lorsque pour parler de lui, il ne dit plus « moi » mais « je », l'enfant s'exprime en tant que sujet conscient de la valeur subjective de son discours. Vers trois ans et demi, on considère que l'enfant a atteint une certaine autonomie linguistique lui permettant de se faire comprendre dans la plupart des situations de communication.

Toutefois, son cheminement linguistique ne fait encore que commencer lorsqu'arrive le moment, souvent vers trois ans, de l'entrée à l'école. La fréquentation scolaire va jouer un rôle très important pour l'enrichissement ultérieur des acquis linguistiques en favorisant l'accès à un vocabulaire de plus en plus abstrait et à des structures syntaxiques de plus en plus élaborées. L'enfant pourra également y développer ses compétences discursives et pragmatiques. Le développement des capacités métalinguistiques de l'enfant permettra enfin de préparer l'entrée dans la langue écrite qui constitue un nouveau code que l'enfant devra s'approprier en s'appuyant sur ses compétences linguistiques orales. On comprend dès lors l'importance cruciale que représente la maîtrise de la langue pour le bon déroulement de la scolarité de l'enfant. Cette maîtrise de la langue et des différentes fonctions du langage continuera à s'étoffer jusqu'à l'adolescence, en suivant le développement des capacités de raisonnement et d'élaboration de la pensée. Quant à l'enrichissement du vocabulaire, il s'effectue tout au long de la vie...

A travers cette première partie, nous avons tenté de resituer les différentes étapes permettant à l'enfant d'entrer dans le langage, en distinguant d'une part les processus d'accès à la fonction langagière, et d'autre part la maîtrise progressive des structures de la langue maternelle. Ceci nous amène à nous poser la question suivante : comment s'effectue l'accès au langage lorsqu'il passe par l'acquisition de plusieurs langues ?

2.2. L'enfant bilingue

Comment définir un enfant « bilingue »? Dès que l'on s'intéresse à la notion de bilinguisme, on se heurte à la complexité de celle-ci. Elle s'inscrit en effet dans un champ extrêmement vaste qui s'étend de la linguistique à la sociologie, en passant par la psychologie. Il nous apparaît donc indispensable de clarifier dès maintenant la notion de bilinguisme en précisant ce qu'elle recouvre dans notre démarche d'étude.

2.2.1. Le bilinguisme: un phénomène complexe et multifactoriel

2.2.1.1. De quel bilinguisme parlons-nous?

Bilinguisme, pluri ou multilinguisme, bilingualité, diglossie... La terminologie dans ce domaine est abondante et variable selon les auteurs.

Nous avons vu précédemment que la notion de langue a une dimension à la fois individuelle et collective. Il en est de même pour le bilinguisme, terme général qui peut s'appliquer à un individu comme à un groupe. Dans certaines zones géographiques, le bilinguisme est une réalité collective voire politique; c'est le cas dans des régions d'Espagne comme la Catalogne ou la Galice par exemple, où deux langues officielles coexistent, le bilinguisme étant considéré comme la norme. Dans d'autres cas, les langues utilisées n'ont pas le même statut, la première dominant généralement la seconde, qualifiée de dialecte: on parle alors de « diglossie ». Afin d'analyser le bilinguisme à un niveau strictement individuel, HAMERS et BLANC (1983, cités par LEFEBVRE, 2008, p. 17) ont introduit le terme de « bilingualité » défini comme « l'état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique ». Le Conseil de l'Europe différencie également l'aspect individuel et l'aspect collectif en qualifiant une personne de « plurilingue » par opposition à un pays ou une région « multilingue » (Cadre Européen Commun de Référence, cité par SIVIEUDE CHAUVEL, 2010, p.13). On remarque ici que le bilinguisme n'est pas à prendre au sens strict du terme: il se réfère à l'usage de deux langues...ou plus. Dans ce travail, nous choisirons de l'employer en tant que terme générique (incluant le plurilinguisme), s'appliquant à toute langue ou dialecte quel que soit son statut (à l'exclusion de la langue des signes qui nécessiterait une analyse particulière), et à un niveau purement individuel. En effet, l'analyse que nous nous proposons d'effectuer trouve son intérêt dans l'aspect « extraordinaire » du bilinguisme, lorsqu'il est vécu dans une société où la norme est monolingue.

2.2.1.2. Bilinguisme vs monolinguisme

Tel que nous venons de le présenter, le bilinguisme concernerait toute personne « non monolingue ». Le monolinguisme suppose qu'une personne n'ait qu'une seule langue maternelle, et que celle-ci corresponde à la langue officielle du pays dans lequel il vit. C'est ce qui est considéré, en France, comme la norme. Cette norme est représentée par les institutions administratives, scolaires et sanitaires, qui s'appuient sur le postulat d'une population monolingue. Mais ce postulat est mis à mal si l'on considère le nombre important de familles au sein desquelles le français n'est pas la seule langue parlée (familles immigrées, couples de nationalités différentes...). Par ailleurs, la notion même de monolinguisme est discutable, comme l'affirme TRACY (2006): « Du point de vue linguistique, le monolinguisme est de toute manière une fiction, puisque tout locuteur développe dès le plus jeune âge des variétés de langues coexistantes. Ainsi, même les locuteurs considérés comme monolingues d'après la plupart des critères, sont susceptibles d'employer divers dialectes sociaux (argot, verlan...) et régionaux (patois...), divers registres et divers styles en fonction de leurs interlocuteurs et du contexte. Le choix et le contrôle du choix de la variété linguistique la plus adaptée font partie intégrante de la production de la parole. A proprement parler donc, le monolinguisme ne serait pas juste rare, mais inexistant. »

2.2.1.3. Le bilinguisme: un état particulier et flexible de compétence langagière

Fréquemment employé dans la vie quotidienne, l'adjectif « bilingue » correspond en réalité à une très grande variété de situations. Si l'on en croit le Petit Robert, est bilingue « qui parle, possède parfaitement deux langues ». Cette idée de « perfection » est soutenue par Claude HAGEGE (1996, p. 218) pour qui « être bilingue implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire deux langues avec la même aisance ». Cela se traduit notamment par la maîtrise naturelle, à l'oral comme à l'écrit, des subtilités linguistiques et expressions idiomatiques propres à chaque langue.

Cette définition est cependant nuancée par ABDELILAH-BAUER (2008), qui souligne que le bilinguisme équilibré est rare dans une société monolingue. De plus, l'individu bilingue peut maîtriser parfaitement la langue orale du quotidien mais pas nécessairement l'écrit ou un niveau de langue plus élaboré. Selon cet auteur, le bilinguisme devrait être abordé non pas en termes de maîtrise linguistique mais de « compétence communicative ». Cette idée est relayée par DALGALIAN (2009), qui argumente le fait qu'un déséquilibre entre les langues n'empêche pas d'être un vrai bilingue.

HAGEGE (1996, p. 224) compare l'individu bilingue à un ambidextre : pour lui, « le maniement des deux langues est un processus aussi naturel que celui des deux mains. » Ainsi le bilingue préfère-t-il souvent employer l'une ou l'autre langue selon le type de situation conversationnelle dans lequel il se trouve. La compétence bilingue est par essence flexible. Elle peut varier en fonction de

multiples facteurs que sont l'expérience personnelle, l'âge, l'environnement social et géographique et les besoins communicationnels du locuteur. ABDELILAH-BAUER (2008) rappelle qu'en fonction des situations, l'individu bilingue peut être amené à développer de nouvelles compétences dans une langue ou à les amoindrir (voire même les oublier) dans l'autre. PERREGAUX (1996, cité par LEFEBVRE, 2008, p. 12) propose de décrire le bilinguisme sur un continuum, un axe « qui débiterait avec une compétence minimale dans les deux langues pour aller jusqu'à une compétence maximale toujours en construction, plutôt que d'être défini uniquement par un haut et égal degré de compétence dans les deux langues. » BIJELJAC et BRETON (1997, cités par LEFEBVRE, 2008, p.18) opposent quant à eux le « bilinguisme actif » au « bilinguisme passif », ce dernier s'appliquant à des situations d'assimilation culturelle impliquant que l'une des deux langues prenne le pas sur l'autre.

En somme, pour ABDELILAH-BAUER (2008, p. 26), « le bilinguisme n'est pas simplement une juxtaposition de deux compétences linguistiques, c'est un état particulier de compétence langagière qui ne peut être évalué avec les termes de la norme monolingue. » Nous pouvons en conclure que le bilinguisme n'accepte pas de définition unique car il y a autant de bilinguismes que d'individus bilingues. Tout au plus peut-on admettre cette définition donnée par HAGEGE (1996, p. 222), relativement consensuelle car peu précise: « maîtrise de deux langues qui paraissent maternelles, au lieu que l'une d'entre elles paraisse apprise ».

2.2.1.4. L'identité bilingue: langues, cultures et famille

Peut-on donc avoir plusieurs « langues maternelles »? Si l'on se réfère à la définition de cette expression (donnée plus haut), on peut admettre qu'un individu bilingue qui construit son identité au travers de plusieurs langues -donc de plusieurs cultures- se trouve bien incapable de désigner parmi elles sa « langue maternelle »: « Il entretient un lien affectif égal de puissance égale avec ces langues qu'il a entendue et parlées depuis son enfance, au point que, pour certains, le bilinguisme (ou le trilinguisme) est sa *langue maternelle!* » (ABDELILAH-BAUER, 2008, p. 59). C'est la raison pour laquelle la plupart des auteurs ont abandonné l'expression: LÜDI (2002, cité par LEFEBVRE, 2008, p. 19) parle de « langue première double » lorsque deux langues, acquises simultanément dès la naissance, ont la même valeur affective pour l'individu. On parle dans d'autres cas de «langue première» (ou L1) pour la distinguer des suivantes, éventuellement acquises à l'école, au travail, à l'étranger... dites, elles, « langues secondes » (L2). Ces expressions semblent particulièrement adaptées au regard des données neurologiques, qui montrent que chez les bilingues précoces, le traitement des différentes langues s'effectue dans la même région cérébrale. Quand le bilinguisme est tardif, la seconde langue est traitée dans d'autres régions du cerveau. En résumé: « Plus une

seconde langue est maîtrisée, plus elle sera traitée dans les mêmes régions que la langue maternelle. » (ABDELILAH-BAUER, 2008, p. 38)

Avoir plusieurs « langues maternelles » suppose de se reconnaître dans plusieurs cultures et plusieurs modes de pensée. LÜDI et PY (2002, cités par LEFEBVRE, 2008, p. 13) parlent de « compétence d'interaction biculturelle », définie comme « la capacité d'interaction verbale ou non verbale en plusieurs langues dans leurs contextes socio-culturels respectifs. » Le modèle proposé par OKSSAR (1989, cité par LEFEBVRE, 2008, p. 13) illustre cette idée de façon précise: les traits culturels partagés par un groupe sont appelés « culturèmes », comme par exemple: la façon d'entrer en communication, de répondre à une invitation... Ces culturèmes déterminent des types de comportements qui peuvent s'exprimer aux niveaux extra-verbal (représentations culturelles du temps, de l'espace, de la distance entre les individus...), non verbal (significations spécifiques de certains gestes, attitudes corporelles, mimiques, regard...) et purement verbal. Une personne bilingue n'est donc pas seulement capable de passer d'une langue à l'autre: elle porte également en elle les codes culturels et non verbaux liés à chaque langue, qui lui permettent d'adapter son langage au contexte et à l'interlocuteur. C'est en cela que l'identité bilingue dépasse la simple compétence linguistique.

Lorsqu'un enfant grandit dans un environnement bilingue, qu'il soit issu de l'immigration ou de parents d'origines différentes, il se crée une identité particulière, multiculturelle, qui s'appuie à la fois sur ses origines et son propre vécu: cette culture est à la fois différente de celle de ses parents et différente de celle du pays où il vit. Dans ces conditions, on comprend que la question de la transmission culturelle au sein de la famille, vecteur essentiel dans le processus de construction identitaire du sujet, puisse se poser. Celle-ci constitue un point-clé dans l'analyse du bilinguisme de l'enfant, car elle ne va pas toujours de soi et peut parfois se répercuter au niveau de l'investissement des langues parlées. L'investissement de la langue est en effet fortement corrélé à des facteurs socio-affectifs qui reposent sur le vécu particulier de l'enfant et sur la valeur qu'il attribue à chaque langue, valeur véhiculée au sein de la famille d'une part, de l'école et de la société d'autre part. Que le bilinguisme soit le fait d'un mariage mixte ou d'une situation migratoire, il constitue « toujours une expérience individuelle qui relève davantage de l'aventure que d'un programme linguistique.» (WOLF-FEDIDA, 2010, p.11). Chaque enfant bilingue vit donc sa propre aventure familiale dans les langues, de façon parfois complexe, et c'est en cela que la psychanalyse s'intéresse au bilinguisme en tant que processus « révélant l'intimité du langage et des processus psychiques ».

Pour WOLF-FEDIDA (2010, p. 16), « le bilinguisme est un terme trompeur (...) car il suggère que son objet se situe du côté de la langue, alors que l'importance du caractère oral lui accorde une place de choix dans le langage », c'est-à-dire dans la définition du sujet. Comme l'exprime

DESHAYS (1989, p. 61): « Nous ne saurions trop insister sur l'importance des facteurs extra-linguistiques de la *situation globale* dans laquelle baigne l'enfant potentiellement bilingue. » A ce titre, l'appréhension des différents types de bilinguisme en fonction de l'âge et du contexte d'acquisition des langues constitue une première approche.

2.2.2. Différents « types » de bilinguismes en fonction de l'âge et de l'environnement

Pour DESHAYS (1989, p. 32), « La nature et la qualité du bilinguisme d'un individu dépendent essentiellement de deux facteurs. D'abord, *de quelle façon* a-t-il acquis sa deuxième langue? Ensuite, *à quel âge?* »

2.2.2.1. La notion de « période critique »

Dans les études portant sur le bilinguisme, le facteur correspondant à l'âge d'acquisition des différentes langues est primordial. Plus une langue est acquise précocement, plus elle est maîtrisée, au sens d'« inscrite » dans l'identité du sujet. A l'inverse, il est beaucoup plus difficile pour un adulte apprenant une langue étrangère d'accéder à un niveau de maîtrise équivalent à celle de sa langue première, car il devra toujours passer par les modèles de celle-ci pour intégrer les structures de la seconde langue. On situe généralement la « période critique » propice à l'acquisition de plusieurs langues entre zéro et sept ans, la plasticité cérébrale diminuant avec l'âge. Pour DALGALIAN (2009), le seuil des sept ans (âge approximatif) correspond à un changement de processus: avant sept ans, l'enfant acquiert plusieurs langues de façon naturelle car son langage se construit. Après cet âge, le langage est mis en place et il s'agit alors d'un apprentissage volontaire et organisé. La recherche actuelle montre que la durée de la période favorable diffère sensiblement en fonction de la composante linguistique: par exemple, la maîtrise de la phonologie (accent, rythme de la parole) serait plus dépendante de l'âge d'acquisition que la syntaxe. (FRANCIS, 1999, cité par SIVIEUDE CHAUVEL, 2010, p. 19). Pour ABDELILAH-BAUER (2008), parler de l'existence d'une « période critique » bien délimitée comporte toutefois le risque de véhiculer des représentations trop schématiques, voire des idées reçues: l'auteur rappelle que si l'âge d'apprentissage est effectivement un facteur important, les conditions d'apprentissage le sont encore davantage.

A l'intérieur même du bilinguisme précoce, la littérature distingue deux cas de figure: le « bilinguisme précoce simultané » (de zéro à trois ans) et le « bilinguisme précoce consécutif » (de trois à six ans). Après six ans, on parle de « bilinguisme tardif ». Comment s'effectuent les processus d'acquisition langagière et linguistique pour ces trois types de bilinguismes?

2.2.2.2. Particularité du développement langagier chez l'enfant bilingue précoce simultané

2.2.2.2.1. Une situation idéale?

Comme nous l'avons précisé antérieurement, l'enfant est sensible, dès ses premiers jours de vie, aux sonorités de sa langue maternelle. Ses capacités perceptives, infinies à la naissance, se réduisent peu à peu pour se concentrer sur la ou les langue(s) de son environnement. S'il est exposé dès le plus jeune âge à plusieurs langues au sein de sa famille ou dans son entourage (quelles que soient ces langues et aussi différentes soient-elles), il se les appropriera donc aussi facilement et spontanément qu'un enfant monolingue, à la seule différence qu'il construira son langage à partir de deux systèmes linguistiques. Il s'agit, selon ABDELILAH-BAUER (2008, p. 62), du « bilinguisme le plus naturel », celui qui permet à l'enfant d'avoir deux langues maternelles. Pour LENTIN (1997, p.7), « Quand le début du langage se réalise simultanément dans deux langues, c'est le cas idéal d'un enfant dont les deux parents parlent chacun une langue et qui lui parlent chacun sa langue. » On rejoint ici le fameux « principe de Ronjat » (1913, cité par HAGEGE, 1996, p. 42) aussi appelé « principe de Grammont » ou « une langue/une personne » qui recommande que chaque parent s'adresse à l'enfant dans sa langue maternelle uniquement; il s'agit d'associer chaque langue à un référentiel (une personne ou un lieu particulier). Cette « règle » favoriserait le développement naturel des deux langues chez l'enfant qui associe dès le plus jeune âge une langue à un interlocuteur. Toutefois, l'application stricte de ce principe est remise en cause par certains auteurs qui pointent le manque d'études à ce sujet et le risque de nuire à la spontanéité des échanges familiaux. (HAMERS & BLANC, 1983; ABDELILAH-BAUER et ABDELILAH, 2002, cités par WALLON, 2008, p. 26). DESHAYS (1990, p. 98) parle quant à elle de « situation complexe » où le bilinguisme de l'enfant est une réalité précaire dont la réussite dépend essentiellement de l'attitude des parents. Car s'il peut s'agir en théorie d'un cas de bilinguisme « idéal », il faut le resituer dans le contexte d'une société monolingue: dans cette situation, l'une des langues devient rapidement « la langue faible » si elle n'est parlée que par une seule personne à l'intérieur de la famille. Une étude (PEARSON *et al.*, 1998, cités par ABDELILAH-BAUER, 2006, p. 68) a montré que pour développer un bilinguisme « réussi », l'enfant doit pouvoir bénéficier d'un apport linguistique minimum de 20% dans chacune des langues. Si la langue minoritaire est aussi celle du parent qui passe le moins de temps avec l'enfant, cet apport linguistique risquera d'être insuffisant pour que l'enfant puisse développer un bilinguisme équilibré. Il est donc conseillé de soutenir la langue minoritaire en multipliant les situations d'interaction dans cette langue au niveau familial et si possible au niveau social.

DESHAYS (1990, p. 98) insiste sur le rôle essentiel des parents : « Leurs rapports entre eux, leurs sentiments respectifs à l'égard des deux pays, leur attitude vis-à-vis de l'enfant (et de son

bilinguisme) et leur détermination à lui assurer une éducation biculturelle dans des conditions parfois difficiles: autant de facteurs clés de l'épanouissement du bilinguisme chez les enfants de mariages *mixtes*. » Tentons de comprendre la façon dont ces enfants construisent leur langage.

2.2.2.2.2. Le développement du premier lexique en deux langues

La plupart des études montrent que le développement langagier de l'enfant évoluant dans un milieu bilingue suit globalement les mêmes étapes que celui des enfants monolingues: un développement lexical lent suivi d'une période d' « explosion du vocabulaire » aux alentours de dix-huit mois. La spécificité du premier lexique de l'enfant bilingue tient au fait qu'il est composé de mots des deux langues. Rappelons que la nature des premiers mots prononcés diffère en fonction de la langue et de la culture de l'environnement: il est donc impossible de donner un axe de développement lexical spécifique au bilinguisme. ABDELILAH-BAUER (2008) souligne que l'enfant n'acquiert pas les mêmes catégories lexicales au même moment puisque l'ordre d'acquisition dépend de la structure des différentes langues: par exemple, il est plus probable qu'un enfant franco-anglais produise ses premiers verbes en français et ses premiers noms d'objets en anglais. On parle d' « effet balancier » pour traduire le fait que quand le lexique s'enrichit dans une langue, il semble stagner dans l'autre. Mais le développement du lexique est très fortement lié à l'influence de l'environnement: ainsi le « retard » pouvant être constaté dans l'une des deux langues pourra être facilement rattrapé lors de vacances passées dans le pays par exemple, où l'enfant sera immergé dans un bain linguistique.

Finalement, même si le rythme d'acquisition du langage bilingue suit globalement celui du langage monolingue, on remarque que le développement du langage bilingue s'effectue de façon non linéaire, avec des stades lents contrebalancés par des accélérations et des réorganisations permanentes des deux systèmes linguistiques. (LEFEBVRE, 2008).

2.2.2.2.3. Comment l'enfant apprend-il à gérer les deux langues de sa famille?

Souvent l'enfant bilingue précoce simultané passe par une phase de « mélange des langues »: son discours est ainsi émaillé de créations lexicales originales, comme par exemple « gaki » signifiant « gâteau » pour une petite Franco-anglaise (mélange de « gâteau » et de « cookie »). Le mélange peut également s'appliquer au niveau syntaxique, la phrase étant composée de mots issus des deux langues. Ce type de « mélange » signifie-t-il que l'enfant confond les deux langues? Jusqu'à récemment, la thèse la plus répandue soutenait l'idée que l'enfant n'était pas en mesure de « séparer » les deux systèmes linguistiques avant l'âge de trois ans. ABDELILAH-BAUER

(2008) précise que cette thèse est aujourd'hui réfutée: on sait que l'enfant bilingue a rapidement conscience qu'un même signifié correspond à deux signifiants différents, et qu'une même chose ne sera pas désignée par le même mot selon que l'enfant s'adressera à son père ou à sa mère. Cette capacité à séparer les deux langues est donc étroitement liée à la capacité d'adaptation du discours au contexte et à l'interlocuteur: on parle de « différenciation pragmatique », qui s'établit progressivement à partir de l'expérience langagière de l'enfant. Souvent, l'enfant passe par une phase où il associe de manière rigide une langue à une personne (sa mère, son père), à un contexte ou encore à un lieu géographique bien déterminé: cela explique qu'il puisse se montrer, dans un premier temps, extrêmement désorienté si la « règle » est transgressée (par exemple s'il entend sa mère parler une autre langue).

Si le mélange des langues n'est pas l'expression d'une confusion, il a néanmoins une fonction: il correspond toujours à une stratégie de communication. En effet, l'enfant privilégie le message qu'il veut transmettre, c'est-à-dire le fond, à sa forme linguistique ; s'il lui « manque » un mot de vocabulaire dans une langue, il emploiera son équivalent dans l'autre langue. Le choix du mot peut également s'effectuer selon un principe d'économie articulatoire: ainsi l'enfant préférera-t-il utiliser le mot « voiture » en français plutôt que son équivalent espagnol « coche », plus coûteux sur le plan articulatoire. (ABDELILAH-BAUER, 2008). Le mélange des langues peut également être une imitation de la manière de parler au sein de la famille: « l'alternance codique » ou « parler bilingue » (LÜDI & PY, 1986, cités par SIVIEUDE-CHAUVEL, 2010, p. 40) est en effet une pratique langagière très répandue (à 75%) au sein des familles bilingues (DEPREZ, 2000). Il s'agit d'un style de communication typiquement bilingue dans lequel les « emprunts » à l'autre langue sont fréquents. Ces emprunts ont une fonction particulière, traduisant le plus souvent une réalité ou un concept absent dans l'autre langue, un mot dont le sens est étroitement lié au contexte linguistique auquel le locuteur se réfère. Longtemps stigmatisé, le « parler bilingue » constitue moins l'expression d'un déficit qu'une manifestation de l'identité bilingue, aujourd'hui valorisée par la recherche (SIVIEUDE-CHAUVEL, 2010).

2.2.2.3. Le bilinguisme précoce consécutif (3-6 ans)

2.2.2.3.1. De la langue maternelle à la langue de la société

La situation de bilinguisme précoce consécutif s'applique aux enfants qui acquièrent une deuxième langue entre trois et six ans, au moment de l'entrée à l'école maternelle. C'est le cas de bilinguisme le plus répandu en France car il concerne un grand nombre d'enfants issus de familles immigrées pour qui la langue parlée à la maison n'est pas le français: ces enfants sont plus souvent

qualifiés d' « allophones » (individu dont la langue maternelle est une langue étrangère dans le pays où il se trouve) que de « bilingues ». S'ils sont nés en France, le français ne leur est généralement pas totalement étranger puisqu'ils l'entendent parler à l'extérieur de la cellule familiale. Néanmoins, c'est en entrant à l'école maternelle qu'ils vont devoir s'approprier la langue du pays comme moyen de communication actif.

L'entrée à l'école maternelle constitue toujours un bouleversement pour n'importe quel enfant : il s'agit (le plus souvent) de sa première expérience de socialisation. Pour un enfant non francophone, la nécessité de s'intégrer dans un environnement linguistique inconnu constitue une difficulté supplémentaire. La seconde langue devient pour lui le symbole de l'ouverture à la société, par opposition à la première langue qui reste celle de l'intimité familiale. Dans ces conditions, le développement de la seconde langue est soumis aux conditions de socialisation influencées par la personnalité de l'enfant, par la qualité de l'interaction établie avec les représentants de la deuxième langue ainsi que par la façon dont le bilinguisme est valorisé dans son entourage. LENTIN (1997) insiste sur l'importance décisive de cette notion de valorisation.

2.2.2.3.2. Modalités d'acquisition de la deuxième langue

Comment l'enfant entre trois et six ans va-t-il s'approprier sa deuxième langue? On sait qu'à cet âge, les processus langagiers sont particulièrement flexibles et que l'enfant se trouvera dans une situation d'*acquisition* naturelle plutôt que d'*apprentissage*. Cependant, on ne peut assimiler ce processus à celui qui préside à l'acquisition d'une langue maternelle: à trois ans, l'enfant est à un stade de développement cognitif avancé et possède déjà un bagage linguistique dans sa langue première.

La notion d'interdépendance des langues (HAMERS & BLANC, 1983) correspond au fait que deux langues interagissent toujours entre elles, de manière complexe et à tous les niveaux. DALGALIAN (2009, p. 57) propose à ce sujet un modèle représentant les transferts de compétences inter-linguistiques: pour un enfant bilingue précoce consécutif, « ces transferts se font essentiellement de la première à la deuxième langue, même si les acquisitions dans chaque langue se construisent et s'organisent dans le même temps en deux systèmes autonomes. » Autrement dit, la deuxième langue vient se greffer sur la première, comme « sur un plant qui aurait sa propre existence et sa propre poussée. » Des transferts partiels de compétences de la deuxième à la première langue pourront également s'effectuer en retour.

Comme la majorité des auteurs, PERREGAUX (1996, cité par LEFEBVRE, 2008, p. 52) met en avant l'importance de la référence à la langue première dans le processus d'acquisition de la seconde langue: celle-ci se développera d'autant mieux si la compétence langagière dans la langue

maternelle est bien ancrée. A trois ans, l'enfant est encore dans une dynamique de construction de sa langue première : selon le principe de « l'interdépendance développementale » théorisé par CUMMINS (1984, cité par SIVIEUDE CHAUVEL, 2010, p. 34), « le niveau de compétence en langue seconde est partiellement conditionné (voire limité) par les compétences déjà atteintes dans la langue première au moment de l'exposition à cette langue. (...) Autrement dit, si l'acquisition de la langue première est interrompue prématurément chez les enfants, l'acquisition d'une deuxième langue ne peut reposer sur des bases solides. »

Ces théories psycholinguistiques rejoignent l'argument de la nécessaire valorisation de la langue première lors de l'introduction de la langue seconde. D'un point de vue psychologique, cet argument trouve également une cohérence si l'on se réfère à l'importance que représentent les premières interactions langagières dans le processus de construction psychique et identitaire de l'enfant: le socle de la fonction symbolique ayant été posé dans sa langue maternelle, premier vecteur de transmission culturelle et d'inscription dans une filiation, on comprend à quel point le « remplacement » de cette langue première par une autre langue, à trois ans, pourrait constituer un danger pour la construction langagière, cognitive et identitaire de l'enfant.

Voyons maintenant de quelles stratégies dispose l'enfant pour s'approprier une nouvelle langue entre trois et six ans.

2.2.2.3.3. Stratégies d'appropriation de la deuxième langue

Pour PERREGAUX (1996, citée par LEFEBVRE, 2008, p. 54), l'enfant va s'approprier sa deuxième langue d'au moins trois façons: en s'appuyant sur ses acquis de première langue pour de nouvelles acquisitions phonologiques, lexicales et syntaxiques; en acquérant des compétences linguistiques en langue seconde à travers des expériences propres à cette langue; en progressant simultanément dans les deux langues via un transfert des nouvelles compétences acquises de la deuxième à la première langue.

Pour atteindre cet objectif, l'enfant va user de stratégies d'adaptation en suivant le plus souvent le cheminement décrit par TABORS (1997, cité par ABDELILAH-BAUER, 2008, p. 92). Celui-ci comporte quatre stades: d'abord l'enfant, s'apercevant que sa langue n'est pas comprise par les autres, passe par une *phase de mutisme* durant laquelle il s'appuie sur le code non verbal pour comprendre et être compris, tout en se laissant imprégner par les structures de cette nouvelle langue. L'enfant qui peut sembler passif est au contraire très actif au niveau réceptif; pour ABDELILAH-BAUER (2008), cette période est très importante et il faut veiller à ne pas faire pression sur l'enfant pour qu'il sorte de son mutisme, au risque de ralentir le processus d'acquisition de la langue. Après cette phase muette vient celle du *langage télégraphique* qui s'apparente aux premiers

énoncés produits par tout enfant au début de l'acquisition du langage. L'enfant capte et répète des expressions apparaissant comme des « formules figées » afin d'entrer en relation avec les autres enfants, établissant de ce fait un lien social indispensable à ses progrès linguistiques. C'est à partir de ces formules figées que l'enfant, dans un troisième temps, pourra extraire des règles linguistiques et les généraliser peu à peu. La dernière phase est la suite logique de ce travail d'analyse linguistique effectué en contexte: l'enfant accède à la maîtrise de sa nouvelle langue. Notons que ce processus d'appropriation linguistique est d'autant plus facile et rapide que l'enfant est jeune: à trois ans, la communication s'appuie beaucoup sur le contexte et sur le canal non verbal, ce qui facilite l'intégration dans le groupe.

2.2.2.4. Une deuxième langue après six ans: le bilinguisme tardif

2.2.2.4.1. Un processus d'apprentissage plus complexe

L'appropriation d'une deuxième langue après l'âge de six ans est une situation plus exceptionnelle que les précédentes. Elle est aussi plus complexe et susceptible de poser problème, selon ABDELILAH-BAUER (2008). L'enfant va devoir apprendre les structures de la deuxième langue en s'appuyant sur les modèles de sa langue maternelle tout en empruntant un circuit neuronal différent: au niveau cérébral, les deux langues seront d'ailleurs localisées dans des zones différentes. Ainsi, on peut imaginer que l'existence de similitudes entre la première et deuxième langue (exemple: langues latines) puisse faciliter l'apprentissage de cette dernière. Ceci est partiellement confirmé par la recherche en linguistique, qui montre que c'est probablement le cas pour certaines composantes telles que la prosodie ou le lexique, même si des mots proches dans les deux langues n'ont pas toujours la même signification (« faux-amis »), ce qui peut aussi donner lieu à des confusions. Au niveau syntaxique, la question de l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage des structures de la deuxième langue n'est pas tranchée car les chercheurs font état d'une très grande variabilité interindividuelle, même chez des enfants de même âge et de même langue maternelle: dans certains cas, l'apprenant forme des phrases dont la structure est « calquée » sur celle de sa langue maternelle; dans d'autres cas, les structures de la seconde langue se développent indépendamment des spécificités de la première langue. (ABDELILAH-BAUER, 2008). Comme le résume LEFEBVRE (2008), l'apprenant s'appuie dans un premier temps sur sa langue maternelle pour s'approprier sa deuxième langue, puis des transferts inter-linguistiques s'effectuent à tous les niveaux. ABDELILAH-BAUER (2008) souligne le rôle décisif joué par les facteurs extra-linguistiques (attitudes de l'environnement, statut des langues en contact...) dans le processus d'apprentissage de la seconde langue.

2.2.2.4.2. Plusieurs niveaux de compétences à maîtriser

Pour l'enfant qui apprend une nouvelle langue après l'âge de six ans, le défi principal, outre celui de réussir son intégration linguistique et sociale, réside dans le fait qu'il doit rapidement « rattraper » le niveau de langue acquis par les enfants de son âge, qui correspond au registre de langue élaborée employé à l'école. Pour certains enfants monolingues issus de milieux socio-culturels défavorisés, ce registre de langue représente presque une langue étrangère, tant l'écart peut être grand entre la langue parlée dans leur environnement familial et la langue académique, beaucoup plus « normée », qui constitue le support des apprentissages et de l'écrit. DALGALIAN (2009) illustre ces différences en termes de compétences linguistiques hiérarchisées: la *compétence de communication* correspond au premier seuil (« base indispensable pour construire la suite de l'édifice langue »), la *compétence textuelle* au deuxième seuil (savoir lire et écrire) sur lequel pourra ensuite s'ériger la *compétence cognitive* (accès au raisonnement abstrait et à la complexité dans toutes les disciplines).

Pour l'enfant immergé dans un nouvel environnement linguistique au quotidien, le seuil de la compétence de communication pourra être assez rapidement atteint, facilité par le contact avec les autres enfants et les ressources non verbales. Toutefois, cette compétence de communication acquise par l'enfant peut masquer son niveau linguistique réel : le fait de pouvoir communiquer oralement avec ses pairs ne signifie pas qu'il puisse avoir accès à la compréhension d'énoncés abstraits et dégagés de tout indice extralinguistique. Ceux-ci constituent pourtant la base de la langue écrite et scolaire: on comprend donc l'importance de la tâche à accomplir pour l'enfant allophone.

Selon le principe de l'interdépendance des langues développé par CUMMINS (2003, cité par ABDELILAH-BAUER, 2008, p. 120), la difficulté sera atténuée si l'enfant a déjà atteint un bon niveau de compétence orale et écrite dans sa langue maternelle et que celle-ci continue à être valorisée au moment où s'effectue l'apprentissage de la deuxième langue; dans ces conditions, les transferts de la première à la deuxième langue pourront en théorie s'effectuer assez facilement, du moins si l'entrée dans la deuxième langue (avec tous les bouleversements qu'elle implique) s'effectue dans un contexte favorable pour l'enfant. L'importance des facteurs environnementaux, psychoaffectifs et sociolinguistiques est là encore soulignée par l'ensemble des auteurs.

2.2.3. Bilinguisme et langage écrit

Même si notre sujet ne porte pas spécifiquement sur le langage écrit, celui-ci nous semble important à aborder en tant que composante langagière et culturelle s'actualisant de façon différente

dans chaque langue. Pour l'enfant, l'apprentissage de la langue écrite s'inscrit dans la continuité de l'acquisition de la langue orale. Celle-ci constitue un socle pour tous ses apprentissages ultérieurs, pour son intégration scolaire, sociale et culturelle. L'accès au code écrit nécessitant un apprentissage spécifique et parfois difficile, on peut se demander comment il s'effectue chez l'enfant parlant plusieurs langues.

Rappelons que « l'acquisition de la lecture est d'abord une fonction de langage avant d'être une fonction de langue. » (TAPOUKZHANIAN, 2003, cité par LEFEBVRE, 2008, p. 66). Nous n'apprenons donc à lire qu'une fois, en associant de l'écrit à du sens, tout comme nous n'apprenons à parler qu'une seule fois, en associant des signes sonores à des concepts. Une fois cette fonction acquise, le transfert de compétence peut s'effectuer d'une langue à l'autre, à l'oral comme à l'écrit, quelle que soit cette langue et quel qu'en soit le code écrit (alphabétique, idéographique). Toutes les études s'accordent sur le fait que le bilinguisme, comme le bilinguisme, constitue un atout pour le développement des compétences cognitives ultérieures, à condition que l'enfant se trouve dans de bonnes conditions. Pour DALGALIAN (2009), l'écrit peut être abordé dans n'importe quelle langue, pourvu que l'enfant en maîtrise l'oral et soit familiarisé avec le plaisir de la narration (récits de contes et d'histoires). Cela passe par une consolidation de la langue maternelle ou, à défaut, par un apprentissage renforcé de la deuxième langue. Si le statut des langues est trop différent (langue d'origine minorée), le transfert des compétences écrites de la langue scolaire à la première langue pourra difficilement s'effectuer. (KENDAL, 1987, cité par LEFEBVRE, 2008, p. 69) Des expériences menées auprès d'enfants issus de l'immigration en classe de CP ont montré que la valorisation des langues d'origine en milieu scolaire améliorerait considérablement les performances des enfants en lecture. Cette valorisation passait dans ce cas précis par l'introduction d'activités diverses dans les langues maternelles des enfants: lecture de contes en arabe, en turc, jeux de langage, danses... (CRELEF, 1987, in PERREGAUX, 1996, cité par LEFEBVRE, 2008, p. 69) Les résultats de ces expériences corroborent donc les théories que nous venons d'évoquer, qui mettent au premier plan le rôle décisif joué par l'attitude valorisante du bilinguisme dans l'entourage de l'enfant.

2.2.4. Le bilinguisme: avantage ou handicap?

Après avoir tenté de cerner les particularités de l'acquisition du langage chez l'enfant bilingue, on peut se poser la question suivante : le bilinguisme constitue-t-il un avantage ou au contraire une difficulté pour le développement de l'enfant?

2.2.4.1. Des avantages importants à tous les niveaux

2.2.4.1.2. Au niveau social: une grande capacité d'ouverture et de communication

Les enfants bilingues ont, semble-t-il, une « sensibilité communicative accrue » (BAKER, 2001, cité par ABDELILAH-BAUER, 2008, p. 43), c'est-à-dire de très bonnes capacités d'adaptation aux différents contextes de communication. Cette sensibilité particulière correspond à la composante pragmatique du langage. Pour DALGALIAN (2009, p. 36), l'origine de cette capacité particulière réside dans le fait que le bilingue intériorise très précocement une autre façon d'être: « Il intériorise l'Autre comme une part de lui-même, une autre modalité de lui-même. Jusque dans la dimension, physiquement vécue, d'une utilisation différente de sa voix, de sa bouche, de son souffle et de tous ses muscles, mobilisés pour communiquer autrement. Avoir intégré l'Autre en soi, c'est ne plus jamais pouvoir regarder les autres comme complètement différents. » Dès lors, l'individu bilingue ferait preuve d'une grande capacité d'ouverture sociale, linguistique et culturelle: cette « compétence interculturelle » (GERTSEN, 1992, cité par SIVIEUDE-CHAUVEL, 2010, p. 51) se définit comme « la capacité de comprendre, d'analyser les différences d'une autre culture, de s'y adapter, d'y évoluer et de communiquer efficacement à travers cette différence. »

2.2.4.1.3. De nombreux avantages linguistiques et cognitifs

La compétence interculturelle se manifeste au niveau linguistique: le bilinguisme précoce favorise l'apprentissage ultérieur d'autres langues. Pour DALGALIAN (2009, p. 23), on peut parler de « don acquis » des langues dans le sens où « les compétences du bilingue précoce sont transférables à toute nouvelle langue. ». Par ailleurs, le fait de devoir organiser son langage très tôt en deux systèmes linguistiques distincts aurait comme conséquence une prise de conscience précoce, chez l'enfant bilingue, du caractère arbitraire et conventionnel du lien entre signifiant et signifié, de la relativité des mots. En intériorisant deux normes, le bilingue est très tôt amené à comparer, confronter, analyser les structures linguistiques: les facultés métalinguistiques seraient donc plus rapidement développées chez les enfants bilingues. Habités à passer d'un système de représentations (linguistiques et culturelles) à un autre, ils feraient également preuve d'une meilleure flexibilité de pensée ainsi que de meilleures capacités d'abstraction et d'une plus grande créativité que leurs pairs monolingues.

La plupart des études ayant démontré ces avantages ont été menées sur des groupes d'enfants parlant des langues valorisées par l'entourage, dans un environnement où le bilinguisme jouit d'une représentation positive, ce qui n'est souvent pas le cas pour les enfants issus de minorités linguistiques. Lorsque le bilinguisme est équilibré, valorisé et avantageux à tous les niveaux pour

l'enfant, on parle de « bilinguisme additif ». Dans le cas contraire, on parle de « bilinguisme soustractif ».

2.2.4.2. Quand le bilinguisme ne fonctionne pas

A côté des nombreux avantages décrits par la littérature et qui s'appliquent aux situations de bilinguisme « réussi » certaines situations de bilinguisme semblent poser problème. Voyons quelles peuvent en être les manifestations.

2.2.4.2.1. Lorsque les repères linguistiques sont instables

On a souvent constaté, dans certaines familles issues de l'immigration (minorités ethnolinguistiques), un usage linguistique particulier qui s'apparente à un « mélange de codes », soit une « stratégie de communication dans laquelle un locuteur mêle des éléments ou règles des deux langues et de ce fait brise les règles de la langue utilisée. » (HAMERS et BLANC, 1983, p. 455). LUCCHINI (2009) distingue le mélange des codes (ou « parler dilalique ») de « l'alternance des codes » évoquée plus haut: si l'alternance des codes correspond toujours à une stratégie de communication bilingue, le « parler dilalique », caractérisé par des néologismes, une hybridité et une instabilité des formes linguistiques dans les deux langues, entraîne des difficultés de compréhension et témoigne d'une méconnaissance de la norme (l'emploi ou la prononciation d'un même mot peut varier au fil du discours). L'étude conclue à une influence négative de ce type de parler chez les parents sur le développement des capacités phonologiques et métaphonologiques de leurs enfants. Le « parler dilalique » concerne souvent des milieux illettrés où l'écrit ne peut servir de support permettant de fixer les structures linguistiques correctes, et où la transmission des comptines et des contes (supports ludiques permettant le développement précoce de la conscience des mots et sonorités de la langue) est souvent inexistante. On touche ici à des problématiques complexes de bilinguisme dans un contexte de migration, où les ruptures des liens culturels et familiaux contribuent souvent à renforcer les difficultés d'inscription dans une langue. Pour y remédier, la présence d'une langue de référence aux formes stables au sein de l'univers familial plurilingue est recommandée. Contrairement aux auteurs précédemment cités, LUCCHINI (2009) propose, pour des raisons purement pragmatiques, que la langue de référence soit la langue scolaire, précisant qu'il ne s'agit pas pour autant de nier ou dévaloriser les autres langues parlées.

2.2.4.2.2. Le « bilinguisme soustractif »

Parfois, les compétences cognitives du locuteur sont limitées dans les deux langues, on parle alors de bilinguisme soustractif (LAMBERT, 1978, cité par SIVIEUDE-CHAUVEL, 2010, p. 32) : la deuxième langue, plus prestigieuse au niveau socio-économique, vient concurrencer voire menacer la langue familiale dévalorisée et se construit au détriment de celle-ci. Les effets négatifs sont alors perceptibles dans les deux langues aux niveaux cognitif, scolaire, affectif et identitaire (conflits de loyauté). ROSENBAUM (2010) décrit les conséquences multiples de l'abandon des interactions langagières en langue maternelle au profit d'un français mal maîtrisé : le vocabulaire, les scripts de pensée, les repères spatio-temporels, le développement psychoaffectif sont stoppés dans leur développement et déperissent. Cette forme de bilinguisme se rapproche de ce que certains auteurs appellent encore «double semi-linguisme ». HELOT (2007, p. 89) parle de «bilinguisme ignoré », lié à la représentation de l'échec scolaire et des difficultés de langage et d'apprentissage. Le bilinguisme pourrait-il représenter, dans certaines conditions, une source de difficultés? Qu'en est-il lorsqu'il est intriqué dans une problématique de trouble du langage?

2.3. Bilinguisme et troubles du langage chez l'enfant

La complexité du bilinguisme tient au fait qu'il est un phénomène intimement lié au vécu individuel, et dès lors, difficilement généralisable. Lorsque l'on tente d'appréhender le cheminement langagier d'un enfant bilingue, de multiples facteurs extralinguistiques entrent en jeu: c'est à partir de ceux-ci que l'analyse devient possible. Il semble utile, avant de questionner le rôle de l'orthophonie dans un contexte de bilinguisme précoce, d'essayer de distinguer ce qui relève des représentations négatives ou des idées reçues en les confrontant aux récentes données de la littérature sur le sujet.

2.3.1. Le bilinguisme en question

2.3.1.1. Le poids des représentations négatives

Idée reçue encore répandue dans l'inconscient collectif français, le bilinguisme précoce constituerait une source de difficulté pour l'acquisition du langage, voire pour le développement de l'intelligence. La recherche ne se prononce que depuis une quarantaine d'années en faveur d'une influence bénéfique (ou neutre) d'une seconde langue sur le développement de l'enfant: avant les années 1960, un certain nombre d'études ont conclu à une influence « néfaste » du bilinguisme sur l'intelligence des enfants; en réalité, elles ne prenaient pas en compte les différences de milieux socio-économiques dans leurs critères de comparaison. Selon ABDELILAH-BAUER (2008), la

méconnaissance du phénomène bilingue en France contribue à entretenir une certaine méfiance liée au spectre de la « confusion » des langues, dans un pays où maîtrise de la langue française et réussite scolaire sont étroitement associés.

Les craintes liées au bilinguisme sont d'autant plus grandes lorsqu'il s'agit de langues peu valorisées au niveau socio-économique. La plupart des auteurs insistent sur ce phénomène « deux poids, deux mesures »: si le bilinguisme franco-anglais est couramment valorisé et suscite l'admiration, il n'en est souvent pas de même du bilinguisme franco-arabe par exemple. Soulignons à cet égard que le terme même de « bilingue » semble souvent réservé aux enfants de couples mixtes d'origine européenne ou occidentale, les autres étant qualifiés de « non francophones ». Or, comme le souligne DENNI-KRICHEL (2007): « La valeur que la société attribue à une langue et au bilinguisme lui-même a une influence directe sur la motivation des parents de transmettre leur héritage linguistique et sur le développement du bilinguisme chez l'enfant. »

2.3.1.2. Le bilinguisme, un facteur de risques de troubles du langage?

La mauvaise réputation du bilinguisme de l'enfant est souvent liée à la crainte du retard ou du trouble du langage. Ceux-ci seraient réputés plus fréquents chez les enfants bilingues que chez leurs pairs unilingues. Selon SIVIEUDE-CHAUVEL (2010, p. 54), « aucune étude à notre connaissance, ne vient (...) démontrer le fait que les enfants bilingues soient susceptibles de présenter un pourcentage plus élevé de troubles du langage ou d'apprentissage que les enfants unilingues issus des mêmes milieux socio-économiques. » BOYSSON-BARDIES (2003, p. 139) quant à elle, affirme que « les enfants bilingues sont souvent un peu plus lents pour apprendre à parler, mais ce n'est pas toujours le cas. » SANSON (2010, p. 18) semble aller dans le même sens: « On a observé, par expérience, que les enfants confrontés à deux, voire plus, systèmes linguistiques, construisent leurs compétences linguistiques instrumentales plus lentement que les enfants monolingues. » Elle nuance son propos en ajoutant que « cela n'empêche pas que le bilinguisme harmonieux constitue un atout indéniable pour d'autres sphères de développement de l'enfant. Le principal piège à éviter est de considérer le bilinguisme comme étant la cause de tout trouble ou retard de parole et langage. »

On voit que dans ce domaine, un certain flou demeure. Mais qu'entend-on exactement par « retard » et par « trouble du langage »?

2.3.1.2.1. Qu'est-ce qu'un trouble du langage?

En France, on distingue le « retard de langage » du « trouble spécifique du langage oral ». Tous deux sont définis par rapport à des normes de développement établies en fonction de l'âge de l'enfant. Ces normes permettent de fixer un seuil pathologique.

2.3.1.2.1.1. Le retard de langage

Selon le dictionnaire d'orthophonie (BRIN et al, 2004, p. 222), ce terme désigne « toute pathologie du langage oral se manifestant par un développement linguistique qui ne correspond pas aux normes connues. » Les premiers mots peuvent être retardés pour des raisons diverses, allant de la difficulté psychoaffective (manque ou absence du désir de communiquer) à la difficulté de traitement des sons de la parole. Le retard de langage est souvent associé à un retard de parole (difficultés de mise en place des structures phonologiques). Les auteurs de la définition insistent sur l'importance de la qualité des interactions mises en place entre l'enfant et son environnement socio-culturel. Le degré de difficulté peut aller du retard simple (retard d'élaboration du langage, atteinte dite fonctionnelle, dont le pronostic d'évolution avec une aide spécifique est souvent jugé favorable) au retard plus sévère (besoin d'une rééducation orthophonique plus précoce et plus longue, avec risque de difficultés ultérieures, au niveau scolaire, au niveau de la construction du langage élaboré et du rapport au monde).

En règle générale, le retard de langage et/ou de parole est comblé avant six ans. Lorsque les difficultés sont sévères et n'évoluent pas malgré les actions rééducatives, on peut se poser la question de la présence non pas d'un trouble fonctionnel mais structurel de type dysphasique.

2.3.1.2.1.2. Les troubles spécifiques du langage oral ou dysphasies

La dysphasie se définit comme un « trouble développemental grave se manifestant par une structuration déviante, lente et dysharmonieuse de la parole et du langage oral (au versant de l'expression et/ou de la compréhension), ainsi que par des difficultés de manipulation du code entraînant des altérations durables dans l'organisation linguistique à différents niveaux: phonologique, lexical, syntaxique, morphosyntaxique, sémantique et/ou pragmatique, sans qu'il existe actuellement de causes déterminées. » (BRIN et al, 2004, p. 82).

La détection précoce de la dysphasie est difficile, le diagnostic différentiel avec le retard sévère de langage n'étant souvent posé que vers l'âge de six ans. Son pronostic est beaucoup moins optimiste que lors d'un retard de langage, avec des incidences parfois très graves sur la communication et les apprentissages.

2.3.1.2.2. La difficulté de l'évaluation du langage bilingue

La question du retard ou trouble langagier des enfants bilingues est difficile à appréhender car elle implique de se référer à une norme qui correspond le plus souvent au développement langagier monolingue (ABDELILAH-BAUER, 2008). Ceci est problématique si l'on considère le bilinguisme comme un état particulier de compétence langagière qui se construit dans la durée, variant en fonction des langues et de leurs structures, de l'expérience et de multiples facteurs environnementaux. Même si l'on s'accorde à dire que les grandes étapes d'acquisition du langage sont sensiblement les mêmes chez les enfants bilingues et monolingues, il n'existe pas de « norme » du développement langagier bilingue à laquelle se référer: dans ces conditions, on risque de parler de retard ou de trouble là où il s'agit d'un développement « normal » du langage bilingue. La plupart des chercheurs pointent le manque d'outils ajustés à la prise en compte des différentes langues et cultures. Par ailleurs, si l'évaluation ne s'effectue que dans une langue, elle n'est pas représentative des compétences *langagières* puisque l'une des langues de l'enfant est occultée: l'analyse est alors faussée et les résultats souvent amoindris. Nous aborderons plus en détail la question de l'évaluation orthophonique du langage bilingue (cf. 2.3.2.2.).

2.3.1.2.3. L'influence des facteurs environnementaux

On comprend que l'analyse du bilinguisme en termes de « retard » ou de « facteur de risques » est une démarche délicate impliquant une certaine prudence. Malgré toutes les réserves que nous venons d'évoquer, l'évaluation du langage de l'enfant bilingue reste cependant possible lorsqu'elle prend en compte le développement de l'enfant dans sa globalité. Citons à cet égard l'étude comparative réalisée au Centre Référent des troubles du langage de l'hôpital Necker (KOHL *et al*, 2008) : face à la proportion importante d'enfants issus d'environnements « bilingues » reçus dans cette unité d'évaluation des troubles du langage (enfants âgés de quatre à cinq ans), l'équipe a choisi de comparer les tableaux cliniques entre bilingues et monolingues afin de mettre en évidence l'influence éventuelle du bilinguisme sur les troubles du langage. Notons que le terme « bilingue » recouvre ici une grande variété de situations (couples mixtes ou parents parlant une même langue qui n'est pas le français, enfants nés en France ou non, bilinguisme précoce simultané ou consécutif, langues « valorisées » ou minoritaires). Même si les limites de l'étude sont pointées (nombre d'enfants limité à 47 ne permettant pas d'établir de statistiques, bilans effectués le plus souvent en français uniquement), les conclusions sont les suivantes : aucune fréquence accrue de retard simple de langage et parole n'est relevée chez les bilingues par rapport aux monolingues; la proportion de diagnostics de troubles spécifiques du langage oral (ou dysphasies) est la même dans les deux groupes; en revanche, la proportion de troubles du langage associés à des troubles envahissants du

développement est deux fois plus forte dans le groupe des enfants bilingues, constitué pour la plupart par des aînés de fratrie. Au vu de ces résultats, les auteurs formulent l'hypothèse que « le multilinguisme ne semble pas être un facteur prédisposant à l'apparition d'un trouble spécifique du langage, mais plutôt un indice de vulnérabilité prédisposant à des troubles psychiatriques précoces comportant une altération du langage. Le fait que les aînés soient plus souvent atteints par ces troubles que leurs puînés témoigne sans doute de l'implication des facteurs psychoaffectifs associés de manière indirecte au multilinguisme, dans l'émergence de ces troubles.» (p. 52). Cette étude pointe l'importance du biculturalisme et du vécu familial potentiellement traumatique lié à l'exil ou à la migration: « les conséquences du déracinement, du changement éventuel de profession, de statut social, le défaut d'étayage social et familial, fragilisent les familles au moment où elles accueillent la naissance d'un enfant, en particulier le premier» (p.44).

A proprement parler, le bilinguisme ne semble pas constituer un facteur de risques pour les troubles du langage. Cependant, il convient de l'envisager avec prudence et de tenir compte de l'influence des facteurs environnementaux sur son développement. Nous l'avons vu, tout enfant est capable, dans de bonnes conditions, d'assimiler avec succès plusieurs langues et plusieurs cultures. Si l'enfant rencontre des difficultés de langage, le bilinguisme en tant que tel ne semble pouvoir en être la cause. Les difficultés langagières seraient le plus souvent liées à des problématiques socio-culturelles (statut précaire de certaines familles migrantes dont la langue d'origine est parfois elle-même peu structurée) et/ou à des difficultés de conciliation des langues et des cultures. Cette situation de conflit ressenti par l'enfant peut s'exprimer de différentes façons: perte (ou « attrition ») de la langue maternelle, troubles du langage se manifestant dans les deux langues, inhibition pouvant aller jusqu'au mutisme extra-familial dans la langue du pays d'accueil. (WALLON *et al*, 2008). Pour TABOURET-KELLER (1990, citée par SIVIEUDE-CHAUVEL, 2010, p. 58), le bilinguisme « peut être la meilleure et la pire des choses, jamais en tant que tel mais comme produit de l'ensemble complexe des circonstances de sa réalisation».

2.3.1.3. Le bilinguisme peut-il être remis en cause en cas de trouble du langage?

En cas de trouble du langage, la question qui peut se poser -a fortiori si le trouble est sévère- est celle de l'aggravation des difficultés. Il est fréquent de dire que l'enfant dysphasique se sent dans sa langue maternelle comme dans une langue étrangère: s'il en est ainsi, on peut supposer que l'acquisition d'une deuxième langue puisse constituer une source de difficulté supplémentaire voire un facteur aggravant pour le développement de son langage. Très peu d'études existent sur le sujet; l'une d'entre elles (KA LEUNG, WONG, MATTHEW LEUNG, 2005, cités par LEFEBVRE, 2008, p.89) aurait montré, à travers une étude de cas-contrôle, une influence négative du multilinguisme sur les

capacités linguistiques d'un enfant dysphasique. Elle n'a toutefois pas été confirmée par d'autres études, bien au contraire. Une recherche menée par PARADIS, CRAGO et BELANGER (2005, cités par SIVIEUDE-CHAUVEL, 2010, p. 56) a comparé les capacités morphosyntaxiques d'enfants bilingues et monolingues présentant des troubles spécifiques du langage: n'ayant constaté aucune différence notable entre les deux groupes tant au niveau de l'expression des difficultés que de leur évolution, les auteurs ont conclu à une influence neutre du facteur bilinguisme. Ils affirment qu'«un enfant ayant une déficience langagière a la capacité de grandir et de s'épanouir en tant qu'individu bilingue». PY (2008, cité par SIVIEUDE-CHAUVEL, 2010, p. 57) précise même que le travail métalinguistique (manipuler, comparer, analyser les langues) est à renforcer chez les enfants présentant des troubles du langage, afin de les aider à mieux percevoir l'arbitraire du signe linguistique et à distinguer langue et langage.

Pour LEFEBVRE (2008), en cas de trouble, même sévère, l'abandon d'une des langues ne résoudrait pas le problème à l'origine. La prise en compte des besoins de l'enfant doit être réfléchie de manière globale et écologique (c'est-à-dire adaptée à son environnement) afin qu'il puisse bénéficier de toute la richesse sociale, culturelle et cognitive du bilinguisme.

Nous abordons ici la question du rôle de l'orthophonie dans un contexte de bilinguisme: ce qui suit constituera une transition vers la partie pratique de ce mémoire.

2.3.2. Le rôle de l'orthophoniste

A notre connaissance, la question du rôle de l'orthophoniste dans un contexte de bilinguisme a été peu développée. Pour N. DENNI-KRICHEL (2006), l'orthophoniste peut jouer un rôle aux trois niveaux de la prévention: l'action d'information et d'accompagnement parental (stade primaire), le dépistage/l'évaluation (stade secondaire), la prise en charge thérapeutique (stade tertiaire).

2.3.2.1. Prévention et information auprès des parents et des professionnels

2.3.2.1.2. Informer contre les idées reçues

Nous avons vu que les représentations négatives du bilinguisme, parfois véhiculées par un certain nombre d'instances pédagogiques, sanitaires et sociales, peuvent contribuer à dévaloriser l'usage de la langue maternelle au sein de la famille et par là même à entraver le développement d'un bilinguisme harmonieux chez l'enfant. C'est pourquoi la plupart des auteurs insistent sur l'importance de l'action préventive à mener auprès des parents s'inquiétant des éventuelles difficultés de langage et/ou d'apprentissage de leurs enfants : pour CALBOUR (2006), « le premier geste

thérapeutique est d'ordre préventif.» Pour DENNI-KRICHEL (2006), « au stade primaire, l'orthophoniste peut intervenir auprès de la population par l'information, par l'éducation sanitaire, par l'éducation précoce et la guidance parentale, par la formation de personnels concernés par l'enfant. » Cette prévention doit consister à donner des informations sur le bilinguisme précoce afin de combattre les nombreuses idées reçues sur le sujet, comme par exemple le fait de considérer le bilinguisme comme un facteur de risque potentiel pour l'échec scolaire, le développement du langage et/ou de la personnalité.

A ce titre, l'action de l'association BAFI (Bilinguisme Animation Formation Information), qui comprend dans son équipe plusieurs orthophonistes, témoigne de l'importance de la demande d'information qui existe tant au niveau des familles que des professionnels de l'éducation et de la santé. Son objectif premier est d'accompagner et de soutenir les parents dans la transmission de leurs langues familiales : « De nombreux parents d'enfants bilingues vivent leur démarche éducative comme une exception, un particularisme qui provoque suspicion, méfiance ou désaveux chez de nombreux professionnels de la petite enfance et au sein même de certaines familles. Certaines mères non francophones sont partagées entre le désir de communiquer dans leur langue avec leur enfant et la crainte de conséquences néfastes éventuelles de cette pratique sur le développement langagier et cognitif de leur enfant. Elles ressentent et verbalisent un sentiment diffus de culpabilité. » (SIVIEUDE-CHAUVEL, 2010, p. 109)

L'action préventive que peuvent mener les orthophonistes trouve tout son sens dans leur mission d'accompagnement parental. A ce titre, LEFEBVRE (2008, p. 77) propose quelques pistes sous forme de « conseils » aux parents:

« -parler dans la langue avec laquelle le parent se sent le plus à l'aise pour communiquer, afin de favoriser le plaisir d'échanger.

-dans l'idéal, mettre en place le principe de Grammont « une langue, une personne » favorisera la distinction des langues (modèle exact et précis) ; ce principe doit surtout être appliqué en cas de trouble du langage.

-fournir un bain de langage suffisant dans les deux langues, multiplier les contacts avec chaque langue (sport, crèche, école, famille...)

-valoriser les deux langues

-ne pas abandonner la langue maternelle pour favoriser l'émergence de la seconde ; au contraire, plus le niveau en L1 sera élevé, meilleures seront les facultés en L2

-lire des histoires dans chaque langue. »

Il s'agit donc essentiellement de soutenir et de valoriser la coexistence des langues au sein de l'environnement de l'enfant.

2.3.2.1.3. L'accompagnement des familles migrantes

CALBOUR, dans son article « Une orthophonie pluriethnique – de Babel à moi-même » (2006), explique que pour les enfants issus de familles migrantes, l'objectif de l'intervention orthophonique s'apparente à de l'accompagnement parental : il s'agit de « requalifier le langage maternel » tout en facilitant l'accès à la langue et à la culture françaises « comme un complément de leurs propres savoirs, et non pas comme une obligation légalisant leur intégration en France. »

ROSENBAUM développe largement cette notion d'accompagnement parental dans ses travaux sur l'approche transculturelle des troubles du langage et de la communication (1997, 2010). Selon elle, les troubles du langage et/ou du comportement sont souvent des symptômes du malaise et du mal-être des familles multiculturelles et migrantes. Son approche clinique s'appuie en particulier sur les postulats de l'ethnopsychiatrie: « Chaque patient a son propre *langage de la souffrance* (Nathan, 1994) codifié familialement, socialement et culturellement selon son appartenance. » La reconnaissance de la validité de chaque culture doit permettre d'établir une « alliance thérapeutique » avec la famille. Pour cela, le thérapeute doit avoir conscience de l'asymétrie qui caractérise la rencontre entre une famille « migrante, précarisée et allophone » et le professionnel qui représente « la façon de penser, de faire et de dire du pays dans lequel ils ont atterri » (2010, p.20), et à laquelle les parents n'ont souvent pas accès. Il s'agit dès lors pour le professionnel d'éviter l'humiliation que constitue pour les familles le fait d'être exclues de la compréhension des protocoles thérapeutiques mis en place pour leur enfant (qui s'ajoute souvent au sentiment d'exclusion ressenti par rapport aux instances scolaires et sanitaires « toutes puissantes »). L'orthophoniste doit également reconnaître sa propre méconnaissance de la langue et des références culturelles du patient : c'est à travers l'écoute respectueuse des parents et une attitude d'ouverture à leurs différences linguistiques et culturelles qu'il tentera d'établir une véritable rencontre lui permettant de se poser non pas comme le garant d'une norme linguistique monolingue mais comme « passeur de la pensée à la parole ». (2010, p. 19) Pour cela, l'implication des parents est primordiale et doit s'appuyer sur tous les moyens permettant de créer un lien en s'intéressant à leur langue, leur histoire, leur culture : traduction de mots ou de ressentis particuliers, discussion autour de la façon dont ils se représentent les difficultés de leur enfant avec leurs propres codes culturels, constitution d'un génogramme familial vu comme un « espace potentiel d'échange culturel » dont le but est de « restructurer le temps brisé par la migration » et de « mettre en évidence les relations et les liens socio-affectifs présents et passés. » (ROSENBAUM, 2010, p. 23) La sollicitation de la langue et du matériel culturel d'origine de la famille permet de soutenir les interactions langagières en langue maternelle souvent entravées par la rupture des liens familiaux et sociaux consécutifs à la migration. Encourager les parents à raconter à leurs enfants leur propre histoire, à commenter des photos, à

chanter des comptines pour favoriser les échanges; leur donner les moyens d'être attentifs au langage de leur enfant, d'évoquer les différences linguistiques et ce qu'elles révèlent des différents rapports au monde... autant de ressources précieuses à exploiter, « en s'appuyant sur la métaphore de l'arbre qui pousse vigoureusement si ses racines sont bien arrosées. » (BOVET-KERNEN, 2001, cité par ROSENBAUM, 2010, p. 36)

ROSENBAUM (2010, p. 35) souligne la nécessité d'un travail en équipe, avec les enseignants notamment : « L'école enfantine devrait constituer ce lieu interface entre le dedans (le monde de la famille) et le dehors (le monde de l'école), un *espace-pont* et un *temps-pont* pour réduire autant que possible les risques de rigidification, de disqualification et de conflits de loyauté qui freinent ou bloquent le développement langagier et celui des apprentissages en général. »

2.3.2.2. Comment évaluer le langage de l'enfant bilingue?

Pour ABDELILAH-BAUER (2008, p. 66), « tout test de langage *monolingue* entrepris avec un enfant bilingue révélera un déficit de langage par rapport à un enfant monolingue. » En effet, les spécificités de l'acquisition du langage bilingue ne permettent pas de se référer à des normes monolingues. Dès lors, à partir de quel seuil peut-on parler de « pathologie » chez un enfant bilingue? Comment distinguer ce qui relève du bilinguisme et ce qui relève du trouble langagier? Sur quels critères décide-t-on de la légitimité d'une prise en charge? Envisageons ces questions à la lumière de quelques propositions portant sur l'adaptation de la démarche d'évaluation.

2.3.2.2.1. Un outil d'évaluation spécifique: l'ELAL d'Avicenne

Il existe très peu de tests adaptés à l'évaluation du bilinguisme. L'ELAL d'Avicenne (Evaluation langagière pour allophones et primo-arrivants), créé en 2008 par l'équipe du Centre du Langage du service de psychopathologie de l'hôpital Avicenne, constitue à ce titre un outil novateur. Son objectif est d'évaluer le niveau de langage d'enfants dits bilingues âgés de 5 à 7 ans dans leur langue maternelle et en français, tout en prenant en compte leur histoire langagière à l'aide d'un questionnaire proposé aux familles. L'évaluation en langue maternelle s'effectue à travers une série d'épreuves proposées à l'enfant par l'intermédiaire d'un traducteur. L'évaluation en français s'effectue avec la N-EEL, test orthophonique standardisé pour évaluer le langage en français. Le questionnaire adressé aux parents permet de recueillir des informations sur la présence des langues dans la famille, les pratiques linguistiques effectives au sein de celle-ci (père, mère, fratrie) et l'histoire migratoire (pays d'origine, scolarité et profession, transmission des langues...).

Pour ses auteurs, l'intérêt de l'ELAL repose sur la mise en relation du bilinguisme et des conditions qui l'entourent. L'interrogation portant sur la transmission des langues, l'histoire familiale et migratoire a pour but de mieux appréhender leur influence sur la qualité du bilinguisme de l'enfant et d'optimiser la démarche diagnostique et thérapeutique.

Ce test récent, encore en cours d'expérimentation, constitue toutefois une exception et nécessite de pouvoir faire appel à des interprètes. Or, cette possibilité s'avère très rare dans la pratique clinique courante, et à moins d'être lui-même bilingue, l'orthophoniste est le plus souvent amené à effectuer des évaluations plus ou moins adaptées et approfondies. Sur quelles ressources peut-il alors s'appuyer?

2.3.2.2.2. Autres propositions pour optimiser la démarche d'évaluation

En l'absence de test adapté et de traducteur (situation la plus courante), il appartient à l'orthophoniste de s'appuyer sur les moyens dont il peut disposer pour créer un espace de rencontre avec la langue et la culture de l'enfant qu'il reçoit. Cela passe, pour ROSENBAUM (2010) tout comme pour CALBOUR (2006), par la remise en cause des critères normatifs d'évaluation et par l'intégration des parents à la démarche thérapeutique.

CALBOUR (2006) pointe la difficulté de cette démarche d'évaluation « tant les paramètres sont nombreux et difficiles à évaluer ». Il propose une grille d'analyse permettant d'établir une typologie précise du bilinguisme à partir des compétences linguistiques de la mère et de l'enfant, en langue maternelle et langue seconde, aux niveaux expressif et réceptif, à l'oral et à l'écrit. Cette grille prend également en compte la langue dans laquelle se sont effectués les échanges linguistiques précoces. Cependant, ces paramètres linguistiques ne sont pas suffisants et l'auteur précise qu'il convient de considérer au même titre les questions suivantes :

- la compétence linguistique du père ;
- l'influence de la fratrie et de la parentèle ;
- la complexité, la valeur communicationnelle, la dimension culturelle de la langue maternelle ; l'importance et la présence du groupe ethnique qui la parle ; la durée d'exposition de l'enfant à la langue maternelle ; l'influence du communautarisme ;
- la complexité, la valeur communicationnelle, la dimension culturelle de la langue seconde ; le degré de compatibilité entre la langue maternelle et la langue seconde ; l'âge et la durée d'exposition de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte à la langue seconde (bilinguisme précoce, d'adolescence, d'adulte ?)...

-
- le rapport entre les deux langues : coexistence équilibrée ou langue dominante ? la relation entre la pensée et chaque langue : un seul mode de penser pour les deux langues ou deux modes de penser différents pour les deux langues ? le mode d'acquisition des langues : simultané ou consécutif ?
 - le rapport entre langue et culture : l'identification culturelle dans chaque langue, la coexistence des cultures (dominance, allégeance, compatibilité, biculturalisme...);
 - la valorisation ou la dévalorisation sociale consécutive à l'acquisition de la langue seconde ;
 - la compétence acquise dans chaque langue ;
 - les conséquences psychoaffectives et socioaffectives de la bilingualité.

Toutes ces questions pourront être abordées à travers un questionnaire aux parents, lors d'une anamnèse approfondie ou, plus vraisemblablement, dans la mise en place d'une authentique « alliance thérapeutique » (ROSENBAUM, 2010) entre le thérapeute, l'enfant et sa famille (cf. 2.3.2.1.3.). A ce titre, il est intéressant de citer la remarque de LEFEBVRE (2008, p. 172) qui précise que « certains parents pensent que parler la langue d'origine à la maison empêche le bon développement de la langue française. De surcroît, ce discours est parfois transmis par l'école et les professionnels de l'enfance. Les parents affirment alors qu'ils parlent la langue du pays d'accueil pour valoriser leur image auprès de ceux-ci sans que cela soit vrai. » On comprend que l'observation clinique qualitative et l'ouverture à l'histoire linguistique et culturelle de l'enfant constitue l'une des seules façons d'éviter l'écueil d'une évaluation normative « monoculturelle » et monolingue et d'appréhender au mieux la qualité du bilinguisme de l'enfant et la réalité de son parcours langagier. C'est à travers cette démarche que l'on pourra tenter de situer les difficultés de l'enfant en tant que symptôme ou trouble langagier (fonctionnel ou structurel) justifiant la prise en charge orthophonique.

2.3.2.2.3. Questions autour du diagnostic et de l'indication de prise en charge

Les pistes évaluatives évoquées plus haut doivent permettre au thérapeute du langage d'appréhender le degré de difficulté de l'enfant pour évaluer la pertinence d'une prise en charge. Lorsqu'un enfant est adressé à l'orthophoniste par ses parents, par l'école ou par un médecin parce que son langage semble se développer « en retard » ou de façon problématique, il convient de pouvoir distinguer ce qui relève de la simple « étape » d'acquisition des langues dans un contexte particulier de bilinguisme et ce qui relève du trouble du langage.

Dans le premier cas, l'enfant peut par exemple mélanger provisoirement les langues dans son discours, ou encore développer une langue de façon dominante par rapport à l'autre par manque de contact avec la langue minoritaire: il convient alors de resituer les manifestations langagières dans l'histoire particulière du bilinguisme de l'enfant, en prenant en compte son âge et son vécu dans les

différentes langues, et d'informer les parents en s'attachant à revaloriser le bilinguisme familial et la pratique de la langue maternelle. Si la prise en charge ne semble pas justifiée, l'action préventive auprès des parents peut s'avérer très importante.

Dans le deuxième cas, les difficultés de l'enfant relèvent du trouble du langage; malgré la complexité de l'évaluation, l'orthophoniste doit être en mesure de repérer ce qui s'apparente à trouble ou à un symptôme révélant une vraie difficulté d'investissement du langage. Dans ce cas, les difficultés de l'enfant devraient se manifester dans les deux langues, puisqu'il s'agit d'un trouble de la fonction langagière. On peut ici s'interroger: dans ces conditions, que penser d'un enfant présentant des difficultés d'investissement de la langue de l'école (différente de sa langue maternelle) même après plusieurs années de fréquentation scolaire? D'un enfant présentant un mutisme sélectif ne se manifestant qu'à l'extérieur du contexte familial? Autant de symptômes pouvant révéler des conflits d'investissement linguistiques nécessitant une prise en charge thérapeutique. Selon ROSENBAUM (2010, p. 31): « La consultation orthophonique constitue un lieu privilégié d'expression et d'observation des tensions linguistiques qui peuvent surgir chez l'enfant dont la famille est pluriculturelle ou migrante. Ces tensions sont le reflet d'un état de fait incontournable: la coexistence des cultures et des langues. Cette coexistence produit des sentiments ambivalents aussi bien chez l'enfant et sa famille que dans les individus qui les entourent. Les symptômes linguistiques constituent un signal de malaise dû à la position que le migrant occupe dans l'espace linguistique et culturel intermédiaire. »

2.3.2.3. Spécificités de la prise en charge orthophonique

2.3.2.3.1. Une « clinique du lien »

Tout comme l'évaluation, la prise en charge de l'enfant bilingue doit reposer sur l'idée d'accueillir l'enfant à travers une attitude d'ouverture à sa langue et à sa culture d'origine. La valorisation de la langue maternelle, a fortiori pour un enfant issu de la migration, semble constituer un levier thérapeutique essentiel pour favoriser l'investissement de la langue du pays d'accueil. ROSENBAUM parle d'une « clinique du lien » : « Le processus thérapeutique consiste à permettre à l'enfant et à sa famille de se nourrir de leur histoire passée et d'utiliser les appartenances diverses pour réamorcer les interactions et les apprentissages. (...) Ce n'est que sur des interactions satisfaisantes que viendront se greffer les techniques instrumentales qui rendent le langage verbal et le code écrit conformes à la norme en usage dans un temps et un lieu particuliers. » (2010, p. 25)

Pour CALBOUR (2006), « l'orthophoniste doit se comporter en ethnolinguiste et en ethnographe en recueillant auprès du patient et de sa parentèle des données linguistiques et

culturelles pertinentes afin de ne pas créer d'incompatibilité et d'inhibition entre la langue maternelle et la langue seconde, entre la culture initiale et la nouvelle culture. (...) Il agit avec cohérence et efficacité lorsqu'il respecte les racines langagières de l'enfant. »

Cette orthophonie « pluriethnique » s'oppose à la tentation du « monolinguisme thérapeutique » qui réduirait le sens de la prise en charge orthophonique à des cours de renforcement linguistique en français. Or, CALBOUR (2006) rappelle que « le plus important n'est pas d'enseigner à l'enfant à *bien parler* une nouvelle langue différente de ses habitudes, mais de créer pour lui l'envie de découvrir et d'apprendre une nouvelle langue en interaction avec son milieu. »

2.3.2.3.2. D'une langue à l'autre

Favoriser les liens entre les différentes langues de l'enfant au sein de la prise en charge, tel semble être le rôle de l'orthophoniste, et ce, quelle que soit la façon dont se manifeste le trouble langagier et son degré de sévérité. Cette ouverture à la singularité culturelle de l'enfant se justifie à tous les niveaux. D'une part, la valorisation de la langue maternelle auprès des parents et de l'enfant favorise le renforcement de celle-ci et par là même les transferts de compétences vers la deuxième langue. Dans le même temps, le travail autour du bilinguisme de l'enfant peut constituer un moyen privilégié de renforcement de la conscience métalinguistique. Enfin, cette démarche favorise le travail de conciliation identitaire : « Ce qui apparaît de prime abord comme une difficulté à *apprendre* la langue française, et motive la demande de suivi orthophonique, traduit plutôt une difficulté du développement de la fonction symbolique, qui peut se poser en termes de distanciation, d'identité, ou encore de conciliation. Le suivi orthophonique va donc s'appuyer sur l'expérience singulière du langage du patient, et accompagner le processus psychique pour tenter la conciliation entre les deux langues. Dans cette approche le travail sur la langue et sur le sens, plus que sur la signification, est à percevoir comme un étayage de la parole. » (COLLOT, 2007).

Cette partie théorique a permis de rappeler la complexité des facteurs impliqués dans l'acquisition d'une langue avant d'aborder les multiples questions qui peuvent se poser dans des situations de bilinguisme, qu'il soit ou non associé à un trouble du langage. A cet égard, l'importance des représentations, positives ou négatives, que l'on peut avoir du bilinguisme en tant que phénomène « hors-norme », tout comme la prise en compte des conditions socio-affectives d'acquisition des langues, constituent deux points-clés pour l'analyse du sujet. Nous tenterons de les étayer de façon singulière dans notre partie pratique.

2.4. PROBLEMATIQUE, OBJECTIFS ET HYPOTHESES

2.4.1. Problématique

Aborder la question des troubles d'acquisition du langage dans un contexte de bilinguisme permet de pointer les aspects éminemment culturels et singuliers de l'identité bilingue. Le langage de l'enfant bilingue ne peut être envisagé en termes normatifs: dans ces conditions, le rôle de l'orthophoniste est à interroger voire à repenser, et nécessite de se dégager de l'objet langue pour envisager le langage dans sa globalité. Ceci passe par la prise en compte des facteurs environnementaux et des différences de représentations qui gravitent autour de l'enfant bilingue et de ses difficultés, avérées ou non. Ces représentations concernent l'ensemble des acteurs impliqués dans le contexte de vie de l'enfant: parents, enseignants, orthophonistes.

2.4.2. Objectifs

Les objectifs de ce travail s'appuient sur la problématique énoncée ci-dessus. Nous souhaitons illustrer à travers des études de cas cliniques l'importance de la prise en compte de la singularité de chaque enfant et de son parcours langagier à travers les langues. Il s'agit d'interroger la façon dont le bilinguisme se manifeste dans des problématiques langagières différentes et de rechercher les questions qui se posent au clinicien confronté à la complexité des troubles du langage dans des situations bilingues. A partir de ces interrogations, nous tenterons de dégager un certain nombre de pistes de réflexions pour la clinique orthophonique.

Parallèlement, nous aborderons la question des représentations du bilinguisme qui semblent particulièrement mises en jeu lorsque se pose la question de la pathologie. Nous tenterons ainsi d'éclairer les réflexions cliniques par la confrontation des points de vue familiaux, scolaires et thérapeutiques autour du bilinguisme de l'enfant et des différentes façons de le mettre en relation avec d'éventuelles difficultés de langage.

2.4.3. Hypothèses

Un certain nombre d'hypothèses sous-tendent notre démarche de travail. Elles peuvent être explicitées en ces termes:

1) Le bilinguisme ne constitue pas en tant que tel un facteur favorisant l'apparition de troubles du langage.

-
- 2) Néanmoins, les conditions de la réalisation du bilinguisme, souvent complexes, peuvent donner lieu à l'émergence de difficultés s'exprimant sur le plan langagier, comportemental et/ou scolaire.
 - 3) Les représentations sociales qui gravitent autour du bilinguisme, et notamment la valorisation ou non de la langue d'origine, influencent le développement du langage de l'enfant bilingue et l'expression d'éventuelles difficultés.
 - 4) En cas de trouble du langage avéré, l'intervention orthophonique ne peut s'effectuer en termes normatifs monolingues; elle doit prendre en compte l'ensemble des facteurs environnementaux à même d'éclairer la situation de bilinguisme.
 - 5) La prévention, l'accompagnement parental, la valorisation et la mise en lien entre les différentes langues et cultures en présence sont des pistes thérapeutiques à privilégier.

A l'issue de notre étude, nous tenterons d'évaluer dans quelle mesure ces hypothèses se vérifient ou non.

3. SUJETS ET METHODES

3.1. Présentation de la démarche de travail

L'observation de trois enfants au cours de nos stages sur des périodes relativement longues est un choix méthodologique qui se justifie à différents niveaux. Les données de la littérature insistent sur le risque que constitue la généralisation des situations, en soulignant qu'il existe autant de bilinguismes que d'individus bilingues et qu'en cas de troubles, la démarche clinique peut difficilement s'effectuer en termes comparatifs et normatifs.

Nous avons donc choisi d'effectuer deux observations cliniques approfondies permettant, nous l'espérons, de témoigner de la singularité de chaque situation et de l'intérêt de rendre compte d'un cheminement thérapeutique particulier (Rakesh et Maya).

Le cas de Rose illustre une démarche globale d'évaluation effectuée dans le cadre d'un centre référent. Il nous a semblé intéressant d'en rendre compte afin d'illustrer les difficultés ou obstacles qui se posent notamment par rapport à la passation de tests standardisés.

D'autre part, l'influence des représentations du bilinguisme semble particulièrement mise en jeu lorsque se pose la question de la pathologie. Nous tenterons ainsi d'éclairer ce travail par la confrontation des représentations que parents, orthophonistes et enseignants peuvent avoir du bilinguisme de l'enfant, en particulier par rapport à la notion de trouble du langage. Nous nous baserons pour cela sur des entretiens semi-dirigés. Ce choix méthodologique permet d'accueillir les propos de façon à rester ouvert aux interrogations et points de vue de chacun.

Nous avons rencontré:

- cinq parents d'enfants évoluant dans des milieux bilingues très différents,
- quatre orthophonistes.
- des enseignants.

Les entretiens effectués avec les orthophonistes apporteront des éclairages cliniques à confronter avec les différentes questions soulevées dans les études de cas.

3.2. A propos de la Pédagogie Relationnelle du Langage

3.2.1. Pourquoi la PRL ?

L'approche dite PRL (Pédagogie Relationnelle du Langage), s'inscrit dans la continuité des apports de Claude Chassagny, fondateur d'une pratique orthophonique qui se situe au carrefour de la linguistique, de la pédagogie et de la psychanalyse.

Dans ce mémoire, nous tentons de traduire, à travers plusieurs études de cas, les aspects éminemment singuliers qui caractérisent tout suivi orthophonique. C'est dans le cadre d'un stage effectué avec une orthophoniste libérale par ailleurs formatrice au sein des Ateliers Claude Chassagny que nous avons pu participer, six mois durant, au déroulement de la prise en charge de Maya et de Rakesh, deux enfants évoluant dans des environnements « bilingues » (avec toute la complexité que recouvre ce terme) et présentant des problématiques langagières différentes.

L'observation du suivi de ces enfants s'appuie en grande partie sur les éclairages cliniques particuliers de l'approche « PRL ». Nous proposons un détail des spécificités de cette approche et des repères cliniques sur lesquels elle s'appuie en annexe 1 (p. 130).

3.2.2. « Accompagner l'enfant en terre étrangère »

COLLOT (2007) propose de définir la clinique orthophonique, d'une certaine manière, comme l'accompagnement de l'enfant « en terre étrangère », dans le sens où celui-ci peut rencontrer des difficultés de conciliation au moment du passage entre la composante intime du langage et sa composante sociale (l'altérité). Certains enfants, dont la langue maternelle n'est pas le français, sont adressés à l'orthophoniste parce qu'ils rencontrent des difficultés à investir la langue de la scolarisation: ce passage peut s'avérer très problématique et symptomatique. Le travail orthophonique consistera alors à « tisser des liens entre les chaînes signifiantes des deux langues, permettant au sujet en devenir de s'inscrire dans une histoire singulière (filiation, relation oedipienne, parents francophones ou non. » Cette « clinique du lien » que constitue l'approche PRL trouve à nos yeux une résonance particulière lorsqu'elle s'applique à un enfant dont les troubles du langage sont intriqués dans une situation de bilinguisme.

« Laisser à l'enfant l'initiative du support de travail ou de la médiation (dessin, récit, écriture), c'est accorder à ses propositions et à ses productions la valeur de « parole », avec ce qu'elles signent du sujet. » Pour l'orthophoniste, accompagner l'enfant dans ce processus singulier, accepter de se détacher d'un travail purement formel sur la langue française pour accueillir sa langue et sa culture d'origine et favoriser le processus de conciliation... c'est aussi en quelque sorte, « se risquer en terre étrangère ».

4. RESULTATS

Remarque préalable:

A travers notre démarche expérimentale, nous souhaitons avant tout illustrer des problématiques singulières en rapport avec notre sujet, sans objectif comparatif ou statistique. Nous nous situons ainsi dans la logique des données théoriques qui pointent le risque que constitue la généralisation des données dans l'étude du bilinguisme. Dans cette perspective, nous avons donc choisi de présenter comme « résultats » le détail de notre expérience. Il s'agit, en premier lieu, de trois études de cas cliniques d'enfants bilingues présentant des troubles du langage, suivies de la présentation des témoignages recueillis auprès de parents. Nous évoquerons enfin le fruit de nos rencontres informelles avec des orthophonistes et enseignants. La synthèse des problématiques émergeant des ces différentes démarches sera abordée au sein de la discussion de ce mémoire.

4.1. Etudes de cas cliniques

4.1.1. ROSE

4.1.1.1. Présentation de la démarche d'évaluation au Centre Référent des troubles du langage de l'hôpital Necker

Le Centre Référent reçoit des enfants âgés de zéro à six ans présentant des troubles du langage pour effectuer une évaluation pluridisciplinaire et poser un diagnostic. Une session d'évaluation s'effectue sur trois journées.

Les parents sont d'abord reçus par deux professionnels pour un premier entretien d'anamnèse approfondie. Ils sont également reçus en consultation neuropédiatrique. L'évaluation commence ensuite par une séance de groupe filmée (trois enfants) durant laquelle on observe la façon dont les enfants s'expriment, s'adaptent et interagissent à travers les jeux proposés. Par la suite, chaque enfant est reçu individuellement pour un bilan psychologique, orthophonique, psychomoteur et scolaire.

Une synthèse des éléments médicaux et cliniques recueillis par chaque professionnel permet enfin de confronter les hypothèses et de poser un diagnostic. Les conclusions de l'évaluation sont alors restituées aux parents lors d'un dernier entretien au cours duquel les questions portant sur le diagnostic et la mise en place ou l'adaptation du suivi thérapeutique de leur enfant sont abordées.

4.1.1.2. Présentation de l'enfant

Rose est une petite fille âgée de quatre ans et dix mois, scolarisée en moyenne section de maternelle. Elle est fille unique et vit dans un environnement familial bilingue : sa mère est canadienne anglophone et son père est français. Elle est née et a toujours vécu en France.

4.1.1.3. Entretien d'anamnèse

L'entretien d'anamnèse avec Rose et ses parents s'est effectué en présence de l'orthophoniste et de la psychologue. L'objectif de cet entretien est de retracer l'histoire de l'enfant, éventuellement son parcours médical, et de faire le point sur ce qui motive la demande.

4.1.1.3.1. Développement global de l'enfant et antécédents médicaux éventuels

Rose est née prématurément à 33 semaines d'aménorrhée. Elle est restée deux semaines en couveuse mais il n'y a pas eu de complications.

Durant la grossesse, sa mère a dû rester alitée à partir du sixième mois.

Aucun antécédent médical particulier n'est relevé au cours du développement : Rose n'est « jamais malade ».

Elle n'a rencontré aucun problème au niveau de l'alimentation ni de la sphère ORL ; il n'y a jamais eu d'otite et l'audiogramme récemment effectué est normal.

Elle présente un strabisme alterné corrigé par des lunettes.

Il n'y a pas de troubles du sommeil.

Ses parents la décrivent comme une enfant tonique ayant fait ses premiers pas à onze mois.

Concernant les débuts du langage, les parents affirment que les premiers mots sont apparus à l'âge normal.

Aucun antécédent de retard ou de trouble du langage n'est évoqué au niveau familial.

4.1.1.3.2. Comportement et sociabilité

Rose est décrite par ses parents comme une enfant très sociable.

Elle aime jouer, privilégie les jeux de construction et les jeux symboliques avec des peluches (mise en scène familiale), ne joue pas à la poupée mais aime beaucoup les animaux.

Elle est capable de regarder des documentaires animaliers dans leur intégralité et d'établir des liens avec ce qu'elle connaît ; cependant, elle ne raconte pas spontanément ce qu'elle a vu si ce n'est à travers le mime.

Rose aime courir, grimper au mur d'escalade, faire du vélo.

L'entrée à l'école maternelle s'est très bien passée et Rose aime aller à l'école.

Elle fréquente spontanément les quelques enfants « non francophones » de sa classe. La communication avec les autres enfants est facilitée, selon le père, par le bilinguisme : on attribue ainsi ses difficultés d'expression et de compréhension au fait qu'elle soit « anglaise ».

4.1.1.3.3. Langage

Le père de Rose a commencé à s'inquiéter en comparant son niveau de langage avec celui des autres enfants de son âge : alors qu'ils faisaient des phrases, Rose s'exprimait essentiellement par gestes. Son langage est souvent inintelligible et elle a tendance à se mettre en colère lorsque ses parents ne la comprennent pas. Elle a également beaucoup de mal à comprendre les énoncés complexes : le père a remarqué que sa compréhension s'améliore lorsque l'on isole les mots les plus significatifs de la phrase en les juxtaposant (il donne un exemple : « torchon, cuisine, radiateur » est mieux compris que « va chercher le torchon qui est dans la cuisine près du radiateur ») et lorsque l'on fait des gestes.

Selon la mère, le niveau de compréhension de Rose semble un peu meilleur en anglais qu'en français, mais elle n'en est toutefois pas certaine. Elle explique que Rose a tendance à poser plusieurs fois de suite la même question malgré les explications qu'on lui donne.

Rose est suivie depuis six mois par une orthophoniste à raison de deux séances par semaine. Ses parents disent avoir noté des progrès langagiers depuis le début de la prise en charge : Rose s'exprime davantage par la parole, elle commence à faire des petites phrases. Ils expliquent qu'elle « mélange » l'anglais et le français : certaines structures de phrases sont calquées sur l'anglais (exemple donné : « John balle » pour dire « la balle de John » ; correspond à l'anglais « *John's ball* »).

4.1.1.3.4. Expression de la demande

Pour les parents de Rose, le problème principal est qu'elle parle peu, qu'elle a un « retard de langage » et ils veulent savoir ce qu'il faut faire. C'est à la demande de l'orthophoniste qu'ils s'adressent à l'unité langage pour pouvoir faire un bilan global et mieux cerner la nature des difficultés de Rose.

4.1.1.3.5. Dynamique linguistique familiale

Les parents de Rose communiquent entre eux en anglais (la mère maîtrise assez peu la langue française), ainsi qu'avec Rose lorsqu'ils sont tous les trois. Lorsque Rose est seule avec sa mère,

celle-ci ne lui parle qu'anglais ; lorsqu'elle est seule avec son père, il lui parle en français (principe « une langue, une personne »).

La situation de Rose correspond à un bilinguisme précoce simultané : elle est née dans un environnement bilingue. Toutefois, elle a été dans ses premières années beaucoup plus exposée à la langue anglaise qu'à la langue française : c'est sa mère qui s'est occupée d'elle à plein temps jusqu'à sa rentrée en petite section à l'âge de trois ans et demi.

Jusqu'à l'âge de la scolarisation, l'anglais a donc été la langue « dominante », le français étant réservé aux interactions duelles avec le père et aux contacts avec l'extérieur.

Rose fréquentant l'école française depuis un an et demi, son environnement linguistique quotidien est aujourd'hui devenu le français.

4.1.1.3.6. Observation des interactions durant l'entretien

Durant l'entretien, le père de Rose se présente comme l'interlocuteur de référence, sa femme maîtrisant peu le français : c'est lui qui répond aux questions posées en traduisant si besoin certains propos en anglais, à la demande de sa femme. Quand celle-ci souhaite s'exprimer elle-même en français, elle semble peu sûre d'elle et a tendance à chercher du regard l'appui de son mari pour s'assurer qu'on la comprend.

Rose se présente comme une enfant peu expressive mais souriante et de bon contact, qui bien qu'intimidée par cette situation nouvelle, accepte avec plaisir de s'asseoir dans un coin de la pièce pour dessiner.

Lorsque l'on s'adresse à elle pour lui demander de commenter son dessin, Rose n'ose d'abord pas répondre (ou peut-être ne comprend-elle pas la question posée ?) ; elle cherche du regard l'appui de sa mère avant de parler. Celle-ci l'encourage à répondre. Les interactions parents-enfant observées au cours de l'entretien semblent adaptées et positives.

Après ce temps de réassurance, Rose prononce quelques mots isolés : elle nomme les personnages de son dessin (« Maman, Papa, Rose »), nomme son chien, montre le soleil qu'elle a dessiné et le dénomme spontanément. C'est un dessin très coloré qu'elle exécutera à plusieurs reprises au cours des différentes évaluations.

4.1.1.4. Eléments du dossier

Pour connaître le détail des lettres de l'orthophoniste et de l'enseignante de Rose, on se reportera à l'annexe 2 (p. 132).

4.1.1.5. Evaluations au Centre Référent

4.1.1.5.1. Observation en groupe

Lors de la séance de groupe en présence de trois adultes et de trois enfants. Rose s'est très facilement adaptée au cadre, aux activités proposées et à la présence des autres enfants. Elle ne montre aucune difficulté de séparation avec ses parents et accepte volontiers d'entrer dans le groupe ; cependant, sa participation au jeu est rendue difficile par d'apparentes difficultés de compréhension des consignes. Elle reste donc plus passive que les autres enfants, ne s'exprime pas verbalement mais est présente par le regard et ne manifeste aucun signe d'opposition ou de repli.

Lors de la seconde activité, Rose semble plus à l'aise : il s'agit de jouer aux animaux de la ferme en manipulant des petites figurines. Rose se montre intéressée et accepte de s'engager timidement dans un jeu symbolique initié par l'un des autres enfants. Elle prononce quelques mots reconnaissables et beaucoup d'onomatopées. Elle s'exprime également par des mimiques. La dynamique du jeu reste toutefois assez pauvre et les enfants, s'exprimant peu, n'élaborent pas de véritable scénario.

C'est au cours de la dernière activité que Rose se montre véritablement active. On propose aux enfants de construire ensemble un circuit de chemin de fer. Il s'agit d'un jeu de manipulation pure où la verbalisation est peu sollicitée. C'est sans doute la raison pour laquelle Rose semble très à l'aise et prend beaucoup d'initiatives. Là encore, elle s'exprime essentiellement par onomatopées et communique avec les autres enfants par des expressions non verbales adaptées (attitudes, mimiques).

A l'issue de cette séance de groupe, Rose apparaît comme une enfant de bon contact qui entre facilement en communication malgré des difficultés de compréhension verbales apparentes et des capacités d'expression limitées. La communication non verbale soutient les interactions. Rose est beaucoup plus à l'aise dans les jeux de manipulation et de construction que dans les activités symboliques où le langage occupe une place importante.

4.1.1.5.2. Bilan psychomoteur

Pour le détail du déroulement des épreuves, on se reportera à l'annexe 3 (p. 133).

Dans l'ensemble, Rose a un niveau de développement psychomoteur normal. En revanche, les trois dernières épreuves sont chutées (repères spatiaux, temporels et schéma corporel) : on peut légitimement s'interroger sur la pertinence de ces items dont la passation met en jeu les compétences verbales de l'enfant.

Il s'agit de répondre (verbalement ou par la désignation) à des questions telles que « Montre-moi ce qu'il y a derrière toi », « Sais-tu si on est le matin, l'après-midi ou le soir ? », « Peux-tu me montrer où est ton dos ? », « Comment s'appelle cette partie du corps ? »...

Les importantes difficultés de compréhension de Rose constituent ici une entrave à l'évaluation : est-ce la notion en tant que telle ou l'accès au mot qui fait défaut ?

Le bilinguisme de Rose ne fait qu'exacerber cette difficulté d'analyse. En effet, elle se trouve en grande difficulté face aux questions et consignes énoncées en français. Ces notions n'ont pas été testées en anglais ; dans ces conditions, il est difficile de conclure à une méconnaissance des notions (temporelles, spatiales, schéma corporel) à proprement parler, car Rose les connaît peut-être en anglais (qui semble être sa langue dominante) et pas en français.

A ce sujet, précisons que Rose a donné certaines réponses en anglais : dans l'épreuve du schéma corporel, elle dénomme le dos en disant « le back », son équivalent anglais. Lorsqu'on lui demande par la suite de désigner « le dos » (donné en français par l'examineur), elle réussit, montrant par là que le mot français fait au moins partie de son vocabulaire passif.

Les mélanges de langues se manifestent à plusieurs reprises lors du bilan : pour parler de la ferme (jeu qu'elle affectionne particulièrement), elle dit le mot en anglais, « farm », qui s'avère être très proche du mot français, ce qui favorise certainement la confusion.

A un autre moment, lorsqu'on lui demande si elle a des frères et sœurs, la réponse de Rose est surprenante : elle évoque sa maman et parle de « three frères » (trois frères) alors qu'elle est enfant unique. Au-delà des difficultés de compréhension, on note une certaine indifférenciation entre Rose et sa mère qu'elle évoque très souvent (cette indifférenciation s'exprime également au niveau du dessin représentant les membres de la famille, qui apparaissent interchangeable quand Rose les dénomme). A noter que la plupart du temps, Rose se nomme à la troisième personne, mais il lui arrive de dire « je ».

Cette impression de confusion se manifeste également au niveau phonologique : par exemple, à l'épreuve de schéma corporel, Rose dénomme « le manteau » pour évoquer « le menton ».

Lors du jeu de ballon (où il s'agit de nommer la personne à qui on le lance), on relève que Rose a des difficultés à se rappeler les prénoms de ses partenaires (pourtant plusieurs fois évoqués), et qu'elle ne demande pas spontanément qu'on les lui rappelle.

Toutes ces difficultés verbales relevées au cours du bilan psychomoteur posent déjà un certain nombre de questions concernant la nature et l'importance des troubles ainsi que leur intrication dans ce contexte particulier de bilinguisme.

La confrontation de ces observations avec les autres bilans (orthophonique, psychologique et scolaire) permettra de préciser les signes cliniques et d'approfondir l'analyse.

4.1.1.5.3. Bilan psychologique

Pour le détail de l'évaluation psychologique, on se reportera à l'annexe 4 (p. 134-135).

4.1.1.5.4. Bilan scolaire

Le bilan scolaire, effectué par une examinatrice parlant anglais, a été l'occasion d'observer le langage de Rose en sollicitant les deux langues de l'enfant. Voici ses conclusions :

Rose a eu un peu de mal à venir en situation d'évaluation. Elle apparaît consciente de ses difficultés langagières et redoute d'être mise en difficulté. Elle essaie de répondre aux consignes, mais se raidit souvent face à des demandes qui lui paraissent trop complexes. Elle réagit alors par un refus ou en donnant des réponses trop hâtives, ce qui rend la connaissance de son véritable niveau difficile à cerner. Elle est plus à l'aise avec les manipulations concrètes dans lesquelles elle entre plus volontiers.

4.1.1.5.4.1. Langage expression :

Rose est en grande difficulté et peu intelligible. On lui demande si elle préfère que l'on parle en anglais ou en français : elle répond « en anglais ». Il est donc décidé que certains items lui seront proposés en anglais.

Au niveau lexical, l'évocation de mots est très laborieuse, même s'il s'agit de mots usuels tels que « soleil », « livre », « ciseaux », « cuillère »...

Sur seize images présentées, elle nomme cinq animaux en anglais.

Elle propose souvent des mots déformés ou totalement incompréhensibles (« nunelle » pour lunettes, « caquet » pour casque...). Elle propose aussi des mots sémantiquement proches (« couteau » pour ciseaux, « dessin » pour gomme, « sac » pour trousse...)

Lui reviennent parfois en mémoire des mots anglais, mais ceux-ci sont également souvent déformés (« plock » au lieu de *clock* qui signifie horloge) et encore plus difficiles à évoquer lorsqu'on l'encourage, si elle ne trouve pas le mot français, à le dire en anglais (temps de latence), et ce même pour des mots extrêmement fréquents comme « soleil » par exemple.

Constatant que les difficultés de Rose affectent les deux langues, on décide d'effectuer la suite du test en français uniquement.

Au niveau syntaxique, on note de grandes difficultés à énoncer des phrases correctes. Celles-ci sont souvent à peine ébauchées mais peuvent parfois être constituées d'un sujet, d'un verbe et d'un complément correctement agencés.

Ces phrases simples sont cependant le plus souvent erronées du fait de petites lacunes syntaxiques ou lexicales et de confusions résultant du bilinguisme. Lorsqu'on lui présente des images représentant des scènes à commenter, elle se contente souvent de mots isolés, noms ou verbes à l'infinitif : « l'arbre » (pour désigner le singe qui monte à l'arbre), « un dessin » (pour dire qu'il est en train de peindre), « jouer billes »... Parfois le verbe est conjugué à bon escient (« il travaille »).

On assiste à des tentatives plus ou moins réussies de construction de phrases où le bilinguisme est source de complications : « Il marche à l'eschool (mélange de école et de *school*) », « Il *fly* (vole) », « Il garde (regarde) the TV »...

L'examinatrice conclut que le bilinguisme semble donc pour elle davantage source de confusion qu'une aide à la construction du langage.

4.1.1.5.4.2. Langage compréhension

Rose a pu écouter et comprendre une petite histoire très simple de quelques lignes et retrouver les personnages de l'histoire. Elle a cependant du mal à se concentrer face à des messages verbaux plus complexes. Lorsqu'on lui pose une question par exemple, elle reste fixée sur un élément entendu sans forcément prendre en compte l'ensemble du message, ce qui rend l'accès à la consigne difficile. Elle essaie d'y parvenir par le contexte visuel. Les consignes ont besoin d'être étayées pour être comprises.

4.1.1.5.4.3. Graphisme

Rose écrit de la main droite, elle a une bonne prise de l'outil scripteur. Le pré-graphisme se met doucement en place ; mais ses productions restent encore un peu maladroitement et la motricité fine, quoique en bonne voie, est encore à affiner.

Elle écrit son prénom en lettres majuscules, peut le reconnaître parmi d'autres prénoms en se basant sur la première lettre. Elle reconnaît et nomme quelques lettres. Elle fait toujours le même dessin de son papa, sa maman, elle et son chien tenu en laisse. Le bonhomme, encore un peu rudimentaire, est bien constitué cependant et commence à se diversifier avec des doigts, un nombril, des oreilles, des cheveux, des yeux, un nez, une bouche.

4.1.1.5.4.4. Raisonnement logico-mathématiques

Rose connaît bien ses couleurs ; elle en nomme quelques-unes en anglais.

Elle commence à différencier les formes et les tailles, est capable d'effectuer des tris en fonction de ces différents critères.

Les concepts spatiaux ne sont pas mis en place (elle ne comprend que « sur » et « dans »).

La perception du temps de la journée est en train de s'élaborer (histoire en images). Rose maîtrise de petites quantités jusqu'à 3, permettant un début de comparaison de nombres et de quantités ; elle récite la comptine numérique jusqu'à 6 mais ces notions sont encore en voie de stabilisation.

Elle est capable d'associer terme à terme les éléments de deux ensembles.

4.1.1.5.4.5. Conclusion

Les compétences cognitives de Rose correspondent à l'heure actuelle plutôt à un niveau de petite section. Il semble particulièrement important de l'aider à mettre en place les concepts de spatialisation qui ne sont pas du tout intégrés. Même si elle présente un retard par rapport à sa classe d'âge, de nombreux concepts de base nécessaires à sa progression semblent doucement se mettre en place, d'autant que malgré sa souffrance qui la pousse parfois au retrait ou à l'opposition, elle est aussi capable de se montrer très volontaire. Outre la poursuite du travail orthophonique déjà mis en place, une aide individualisée en classe pourrait grandement l'étayer.

4.1.1.5.5. Bilan orthophonique

En relation d'évaluation, Rose apparaît spontanément peu expressive mais souriante et de bon contact puis prendra confiance et s'exprimera malgré les difficultés orales. A noter une importante attitude de latence et d'observation d'autrui (recherche de soutien d'une tierce personne par le regard) avant de répondre : Rose est consciente de ses difficultés et est capable de dire « je ne sais pas ». Face aux difficultés et à la fatigabilité constatée, l'ensemble des épreuves n'a pu être réalisé.

4.1.1.5.5.1. Langage oral / épreuves standardisées

L'observation clinique en situation d'échange spontané permet de relever :

- une pauvreté de l'expression spontanée qui est entravée sur le plan de l'intelligibilité ;
- des persévérations et éléments d'écholalie expressive en relation avec l'accès au sens ;
- des confusions sourdes/sonores avec assourdissement ;
- un léger sigmatisme adental ;
- des arcades dentaires sur le même axe vertical.

La réalisation des praxies bucco-faciales est caractérisée par :

- un manque d'amplitude et de tonus des mouvements ;
- un défaut d'accès aux consignes auditivo-motrices (sur le plan lexical et syntaxique) ;
- des performances améliorées par l'aide visuo-motrice (imitation).

Phonologie (ELO) :

En spontané comme en dirigé (non aidé par la répétition), on relève l'existence d'un trouble phonologique. L'épreuve de répétition de mots de l'ELO situe Rose à -3,30 DS par rapport au niveau de moyenne section de maternelle. A noter que Rose tente spontanément de scander à l'aide de ses mains le nombre de syllabes.

Lexique expression (ELO) :

L'épreuve de dénomination de mots situe Rose à -2,23 DS par rapport à sa classe d'âge.

Lexique compréhension (N-EEL) :

L'épreuve de désignation de mots concrets de la N-EEL situe Rose à -2,39 DS par rapport à sa classe d'âge. Au cours de cette épreuve, elle a tendance à désigner des images au hasard, change souvent d'avis. Un grand nombre de mots fréquents ne sont pas reconnus.

En expression et en compréhension, l'amplitude lexicale est très en-deçà de la norme, avec :

- des conduites d'approche (« f...f...f...frites »)
- des temps de latence pendant lesquels Rose cherche ses mots ;
- des paraphrasies phonologiques (« toin » pour trait, « mukis » pour musique, « dessé » pour dessiner...)
- des surgénéralisations (« feu » pour bougie , « l'eau » pour arrosoir) ;
- des productions de mots sémantiquement proches (« pleut » pour parapluie)
- des définitions par l'usage (« il coupe » pour ciseaux, « brosser dents » pour dentifrice) et/ou par le mime ;
- quelques productions de mots en anglais (plus ou moins adaptés) et/ou des mélanges linguistiques (« bunny lapin » pour lapin, « spider » pour toile d'araignée, « penguin » pour pingouin...).

L'usage de l'anglais reste peu fréquent et ne constitue pas une stratégie palliative efficace par rapport aux difficultés d'évocation ; c'est une stratégie d'accès lexical qui se confond parfois avec les conduites d'approche (exemple : « *kite* (cerf-volant)... *cervant* » (pour accéder au mot cerf-volant), « *wash* (verbe laver)...il lève...il lave. »)

Morphosyntaxe (ELO):

La répétition de phrases est très chutée (-2,31 DS). Rose ne saisit pas tous les éléments de l'énoncé, répète la fin de la phrase ou ce qu'elle croit comprendre (dit « essuie la table » pour « la confiture est sur la table »).

Certaines productions sont inintelligibles (articulation floue).

La production d'énoncés se situe à -1,32 DS de la norme.

Face à certaines images, Rose s'exprime spontanément en s'aidant de gestes et de définitions par l'usage pour se faire comprendre.

En compréhension morphosyntaxique, le score de Rose la situe à -0,48 DS (compréhension immédiate) et -1,11 DS (compréhension globale).

Les phrases simples et courtes (sujet/verbe/complément) sont assez bien comprises. Lorsqu'elles sont plus longues et plus complexes, on voit que Rose est en grande difficulté et s'appuie sur une stratégie de compréhension lexicale.

Globalement, les stratégies d'accès au sens sont entravées et les productions sont pauvres et agrammatiques.

Récit et compréhension de questions (histoire en images « La chute dans la boue » de la N-EEL) :

Rose ne parvient pas à sérier correctement les images pour reconstituer l'histoire séquentielle. Lorsqu'on tente de l'y aider, on note des confusions dans le comptage ordinal (difficultés de repérage spatial ?).

Les productions libres autour des images sont globalement pauvres et erronées sur le plan formel, même si elles semblent adaptées au niveau du sens (« il tombé », « il saigne », « il court », « il sale »...). On note là encore des mélanges linguistiques (« il wash » pour il se lave, puis « il lève »).

Sur questions, on observe les mêmes éléments de formulation et de traitement des questions que lors des productions spontanées (à la question « pourquoi il court le garçon ? », elle répond « parce que il court chien » ; « est-ce qu'il est content ? » : « non, parce que il sale »).

4.1.1.5.5.2. Conclusion

L'évaluation du langage de Rose semble entrer dans le cadre d'un trouble spécifique et sévère du code oral mixte (versants expressif et réceptif) que l'on retrouve dans les deux langues familiales.

La prise en charge orthophonique est à intensifier en privilégiant le développement lexical et la structuration syntaxique.

Un bilan d'évolution sera à prévoir dans 6 mois.

4.1.1.5.5.3. Remarques à propos de l'influence du bilinguisme

Les particularités du langage bilingue de Rose se manifestent à différents niveaux :

- On perçoit un léger accent anglais lorsqu'elle s'exprime en français ;
- Les articles précédant les noms sont souvent dits en anglais (« a » générique, équivalant à « le » ou « la » ; exemple : « a chien ») : on peut supposer qu'il s'agit d'une stratégie facilitatrice permettant de contourner d'éventuelles confusions de genres (de plus, l'article anglais est moins coûteux à prononcer que « le » ou « la »);
- Des mélanges de langues sont à relever aux niveaux phonologique, lexical et syntaxique.

L'évaluation du langage s'est effectuée en français uniquement. Néanmoins, concernant l'interprétation des particularités relevées aux niveaux lexical, phonologique et syntaxique, la situation de bilinguisme précoce a été prise en compte à travers les questionnements suivants :

- S'agit-il de productions agrammatiques ou de structures syntaxiques « calquées » sur l'anglais ?
- Les erreurs phonologiques signent-elles un trouble ou simplement la confusion de certains sons français inexistants en anglais (exemple : « on » et « an ») ?

La sévérité des troubles de la répétition apparaît ici comme un élément important car elle signe un véritable trouble du traitement de l'information verbale. C'est en confrontant les résultats observés lors des différentes situations de bilan que l'hypothèse diagnostique pourra être confirmée.

4.1.1.6. Diagnostic

L'ensemble des éléments cliniques issus des différentes évaluations sont confrontés lors d'une réunion de synthèse. Celle-ci s'effectue en présence de deux médecins (pédopsychiatre et neuropédiatre) et de l'ensemble des professionnels ayant effectué les bilans.

La sévérité des difficultés verbales de Rose, tant au niveau réceptif qu'expressif, a été constatée par chaque clinicien comme une entrave importante à la communication et à l'évaluation. Parallèlement, le désir de communiquer est très présent chez cette petite fille qui tente de pallier ses difficultés d'expression par des gestes et des définitions par l'usage.

L'efficacité des capacités intellectuelles non verbales contraste avec le déficit des performances verbales, avec un écart significatif de 39 points.

Au niveau qualitatif, la plupart des « marqueurs de déviance » décrits par GERARD (1991) comme des signes cliniques caractéristiques de la dysphasie sont présents :

-
- troubles de la compréhension verbale ;
 - troubles de l'évocation lexicale ;
 - troubles de l'encodage syntaxique ;
 - hypospontanéité verbale ;
 - trouble de l'informativité.

Les examens neurologiques (EEG, IRM) ne montrent aucune anomalie.

Bien que l'évaluation langagière de Rose n'ait pas pu être réalisée dans les deux langues, la situation de bilinguisme ne semble pas constituer dans son cas un véritable obstacle pour poser le diagnostic. En effet, la sévérité et la spécificité des difficultés évaluées lors des différents bilans et le fait qu'elles semblent se manifester à degré égal dans les deux langues (on s'appuie ici sur les impressions des parents et sur des éléments d'observation informels par rapport à l'usage de l'anglais) semblent suffire à justifier le diagnostic de trouble spécifique du langage mixte à prédominance expressive.

4.1.1.7. Restitution aux parents

Le diagnostic est restitué aux parents de Rose lors d'un dernier entretien au cours duquel on leur fait part des différentes observations cliniques et du déroulement global des évaluations.

L'annonce du trouble dysphasique est reçue comme un choc même si les parents de Rose avouent qu'ils s'y attendaient. Le père de Rose apparaît très tendu et pose de multiples questions quant au degré de sévérité du trouble et au pronostic d'évolution. Il est en demande de conseils pour l'aider à accompagner au mieux développement langagier de sa fille. L'orthophoniste explique qu'il est important d'intensifier le rythme du suivi orthophonique et de l'axer sur des méthodes à supports visuels. Il conseille également de faire une demande pour que Rose bénéficie d'une assistante de vie scolaire dans le but de rendre son adaptation en classe moins coûteuse. Le rôle des parents est évoqué en soulignant l'importance de leur implication au quotidien pour stimuler les capacités verbales de Rose de façon ludique et naturelle, sans pour autant s'improviser rééducateurs.

Lors de cet entretien, la question du bilinguisme est rapidement abordée par le père qui évoque l'avis de certains médecins ayant conseillé d'arrêter de parler anglais à Rose : il évoque ses doutes à ce propos. La mère de Rose affirme quant à elle sa confiance par rapport au bilinguisme : elle affirme que Rose est « une enfant normale ». Les ressentis et questionnements des parents de Rose par

rapport au bilinguisme et au trouble du langage de leur fille seront développés de façon plus approfondie dans la partie « résultats » de ce mémoire.

4.1.1.8. Conclusion

L'étude du cas de Rose permet d'illustrer de façon globale les intérêts et les limites d'une démarche d'évaluation en centre référent, qui se posent en termes particulièrement complexes lorsque bilinguisme et troubles du langage sont mêlés. Le regard clinique pluridisciplinaire, le recueil d'informations auprès des parents, de l'école et des rééducateurs de l'enfant sont autant de facteurs permettant une prise en compte de l'enfant dans sa globalité.

Les limites de cette démarche résident dans le caractère à la fois lourd et ponctuel de l'évaluation qui, s'effectuant en-dehors d'une relation thérapeutique, s'avère particulièrement coûteuse pour l'enfant mis face à ses difficultés. Dans le cas d'un enfant bilingue comme Rose, les limites de l'évaluation sont d'autant plus importantes que celle-ci ne s'effectue qu'en français, empêchant la prise en compte de sa langue maternelle.

Toutefois, le fait que cette langue soit l'anglais (langue connue par certains professionnels) a permis une comparaison informelle des capacités expressives dans les deux langues ainsi qu'un repérage de l'usage des « mélanges » français-anglais émaillant le discours.

L'importance des difficultés, leur concordance avec les signes cliniques révélateurs d'un trouble structurel du langage et le fait qu'elles s'expriment de la même façon dans les deux langues rendent le diagnostic possible.

Les questionnements résident davantage dans la manière dont le bilinguisme peut être pris en compte au niveau de l'action thérapeutique orthophonique et de l'accompagnement parental.

4.1.2. RAKESH

4.1.2.1. Présentation de l'enfant

Rakesh est un petit garçon âgé de cinq ans et huit mois lorsque débute l'observation, en septembre 2010. Il est scolarisé en classe de CP. La famille de Rakesh est d'origine sri lankaise. Son père vit en France depuis une vingtaine d'années ; sa mère est arrivée, elle, en 2003. Rakesh est né en France en décembre 2004. Rakesh est enfant unique mais ses parents attendent un deuxième enfant qui naîtra en mars 2011, lorsque prend fin l'observation dont nous rendons compte ici. Les langues parlées à la maison sont le tamoul et l'anglais.

4.1.2.2. Bilan orthophonique initial (juin 2010)

4.1.2.2.1. Expression de la demande

Les parents de Rakesh se sont adressés au cabinet suite à un déménagement récent dans le quartier, afin de poursuivre les séances d'orthophonie commencées quelques mois auparavant dans un autre cabinet libéral. La demande de bilan initial émanait alors du médecin de la PMI. Au moment du bilan, Rakesh, scolarisé en grande section de maternelle, est le seul enfant du couple parental. Il rencontre des difficultés d'expression en français, les parents précisant qu'il s'exprime par ailleurs très bien en tamoul, sa langue maternelle.

4.1.2.2.2. Eléments d'anamnèse

Rakesh s'est trouvé confronté à l'apprentissage de la langue française lors de son entrée en petite section de maternelle ; il était jusqu'alors gardé à la maison par sa mère. Cette première expérience de socialisation s'est bien passée et Rakesh évoque souvent l'école dans son discours. Au niveau de la petite enfance, les parents évoquent des problèmes d'asthme qui se sont manifestés entre l'âge de deux ans et demi et de quatre ans : Rakesh a alors bénéficié d'un suivi hospitalier. Ils précisent que maintenant, tout va bien.

4.1.2.2.3. Observation de l'enfant en situation de bilan

Au cours du bilan, les difficultés de développement du langage se sont manifestées, au début des rencontres, par une attitude très réservée et par une prise en compte particulière de l'adulte interlocuteur en reprenant sous forme d'écholalie tous ses propos.

Puis, au fur et à mesure de l'inscription dans l'échange langagier, les difficultés concernant la langue sont apparues plus nettement.

Le stock lexical disponible est réduit, mais Rakesh se montre soucieux de l'étoffer et demande très souvent comment nommer ou dire les choses.

Lorsqu'il est limité pour formuler sa demande ou impatient de faire partager son idée, il fait appel soit au vocabulaire de la langue maternelle (tamoul), soit à l'anglais, en le spécifiant à chaque fois.

Au niveau de la syntaxe, la plupart des structures ne sont pas maîtrisées. Les phrases sont principalement construites par juxtaposition de mots significatifs, dans un ordre se référant parfois à la langue anglaise (l'adjectif précédant le nom). Les difficultés de compréhension sont importantes, expliquant certainement l'attitude réservée et le comportement écholalique.

L'investissement possible d'un travail orthophonique en relation duelle est perceptible : Rakesh sollicite l'attention de l'adulte et se risque très spontanément à un échange oral, malgré les entraves de la langue tant sur le plan expressif que réceptif.

Rakesh est un petit garçon très sensible, très gêné sur le plan verbal, et en quête d'attention de la part de l'adulte. Sa capacité à investir l'espace offert par les séances du bilan laisse penser qu'il est important de poursuivre un travail spécifique sur le langage.

4.1.2.2.4. Questionnements à l'issue du bilan initial

4.1.2.2.4.1. La demande

Rakesh a déjà bénéficié d'un suivi orthophonique quelques mois avant son déménagement. La demande initiale émanait de l'école qui s'était inquiétée de ses difficultés d'acquisition du français. Rakesh bénéficie de soutien au sein de l'école. Les tentatives de prise de contact avec l'ancienne orthophoniste s'avérant infructueuses, il n'a malheureusement pas été possible d'établir de liens avec le suivi antérieur. Il aurait toutefois été intéressant de confronter les regards cliniques afin de mieux situer les difficultés de Rakesh. Par ailleurs, la question de l'investissement du suivi en termes de régularité aurait pu être abordée ; en effet, nous constatons rapidement la fréquence des absences de Rakesh et la difficulté d'établir une véritable alliance thérapeutique avec la famille. Cet aspect constitue un point d'analyse très important qui conditionnera l'évolution du suivi.

4.1.2.2.4.2. L'indication de prise en charge

Rakesh rencontre des difficultés importantes d'acquisition de la langue française, au niveau réceptif et expressif. Ces difficultés ne se manifestent apparemment pas en tamoul, sa langue maternelle, qu'il maîtrise correctement selon ses parents : au niveau clinique, cela se confirme par un usage possible du tamoul et/ou de l'anglais pour pallier les déficits linguistiques en français.

Rakesh montre qu'il ne confond pas les différents codes linguistiques puisqu'il précise s'il parle français, tamoul ou anglais.

Si les difficultés de Rakesh concernent une seule langue, on peut se poser la question de l'existence d'un trouble du langage à proprement parler. En effet, si Rakesh maîtrise normalement sa langue maternelle, il ne peut s'agir d'un retard de langage ni d'un trouble spécifique.

Rakesh fréquentant l'école depuis trois ans, il est quotidiennement exposé à l'usage du français. La persistance de difficultés importantes, qui ne peut être causée par un simple manque d'« input » linguistique, est problématique et apparaît comme un symptôme langagier à part entière.

L'indication de prise en charge orthophonique semble nécessaire au vu de l'importance des difficultés d'expression et de compréhension constatées en français, qui entravent la communication, risquant de provoquer d'importants retentissements psychologiques et de le mettre rapidement en échec au niveau des apprentissages : rappelons que Rakesh entre au CP au moment où débute la prise en charge.

Au cours du suivi, on pourra tenter de s'appuyer sur les potentialités observées chez cet enfant qui se manifestent par :

- une bonne maîtrise (supposée) de sa langue maternelle
- un important désir de communiquer et d'investir les séances
- un grand investissement des apprentissages scolaires et une capacité à effectuer des liens entre ce qui est abordé en séance et ce qu'il apprend à l'école
- une conscience aiguë de son bilinguisme.

4.1.2.3. Premiers éléments d'analyse de la situation de bilinguisme

La situation de Rakesh correspond à un « bilinguisme précoce consécutif », puisque ses premiers contacts avec la langue française ont eu lieu au moment de la scolarisation. Il fréquente l'école depuis trois ans et s'apprête à passer en CP malgré l'importance de ses difficultés en français. L'école et les apprentissages semblent très investis.

L'appartenance linguistique d'origine de la famille de Rakesh est difficile à appréhender en raison de l'écart culturel important avec le français. Les langues parlées au niveau familial sont le tamoul et l'anglais, mais il s'agit plus probablement d'un mélange de tamoul dialectal et d'anglais. Le tamoul étant une langue essentiellement orale, il s'exprime à travers des dialectes parfois très différents selon les régions. Cette instabilité des formes linguistiques est renforcée par l'influence des mouvements migratoires des communautés tamoules, qui aboutissent à des mélanges avec d'autres langues, notamment l'anglais. Le tamoul écrit correspond à un tamoul littéraire qui est très éloigné du

tamoul oral, populaire : on est dans une situation de diglossie où la langue dialectale a un statut inférieur par rapport à la langue « haute ».

Au Sri Lanka, pays d'origine des parents de Rakesh, deux langues officielles coexistent : le cingalais, langue dominante parlée par 70% de la population, et le tamoul, langue minoritaire dont les locuteurs ont longtemps été victimes de ségrégation. L'histoire du pays est profondément marquée par les affrontements entre les deux communautés linguistiques qui ont abouti à une guerre civile de 1983 à 2009. Ces éléments peuvent apporter un éclairage intéressant par rapport à la situation d'exil et de bilinguisme familial.

La langue française apparaît peu investie au niveau familial : la mère de Rakesh, arrivée en France il y a sept ans, ne s'exprime qu'en tamoul. C'est avec son père que les échanges en français sont possibles, bien que limités par sa maîtrise très approximative de la langue. Les contacts sociaux de la famille semblent s'effectuer essentiellement au sein de la communauté tamoule, et nous doutons que Rakesh soit exposé à la langue française en-dehors de l'environnement scolaire.

4.1.2.4. Déroulement des séances

Au cours des séances, les difficultés et les capacités de Rakesh s'expriment de façon plus précise.

4.1.2.4.1. Comportement général

L'inhibition observée en bilan laisse rapidement place à une grande expressivité verbale et non verbale: Rakesh se montre toujours très enthousiaste de venir en séance et l'exprime à travers une vivacité qui s'apparente le plus souvent à de l'agitation. Celle-ci se manifeste de façon très globale, au niveau verbal comme au niveau moteur.

L'investissement de l'espace des séances est particulier : Rakesh, très tonique, se déplace sans arrêt, passe d'une activité à l'autre et il lui est difficile de fixer son attention plus de quelques minutes en restant assis. Cette agitation motrice va de pair avec un débit de parole rapide, vif, une expression verbale abondante mais peu intelligible, peu structurée (coqs à l'âne), ponctuée d'onomatopées, avec une intensité et une hauteur de voix élevées: lorsqu'il parle, Rakesh est toujours en mouvement et ses gestes comme ses paroles sont envahis par une impulsivité mal maîtrisée.

Dans les premiers temps du suivi, les séances se déroulent donc de façon relativement chaotique : si Rakesh privilégie le dessin ou la peinture qui se révèlent être des supports à la

verbalisation, il est difficilement capable de rester concentré sur ce qu'il est en train de faire et a très souvent besoin de changer d'activité.

Durant certaines séances, il ne se tourne que vers des jeux de manipulation (encastrement, pâte à modeler...) ou des jouets conçus pour des enfants plus jeunes, qu'il utilise parfois comme de simples supports de décharge motrice (il frappe par exemple sur un tambourin non pas pour le plaisir de produire des rythmes mais pour extérioriser une impulsivité difficile à contenir). Il ne semble pas avoir la distance nécessaire pour se détacher de la manipulation pure et aller vers des jeux plus symboliques.

Malgré sa bonne volonté, Rakesh semble pouvoir difficilement s'exprimer autrement qu'à travers cette attitude dispersée qui l'empêche de se rendre réellement disponible à d'autres activités plus élaborées ou supposant de se conformer à un cadre préétabli.

De courts moments d'attention et d'écoute sont néanmoins possibles, au cours desquels la qualité des interactions se manifeste par un très grand désir de communiquer en français. Rakesh est toujours très volubile et prend plaisir à nous raconter des événements ou des anecdotes de son vécu. Il parle beaucoup de l'école, chante des chansons, évoque avec enthousiasme sa maîtresse, ses camarades, ses activités même si son récit est souvent peu intelligible. Nous notons très rapidement que Rakesh relie étroitement les séances d'orthophonie à l'école et aux apprentissages.

4.1.2.4.2. Communication et inscription dans l'échange

Rakesh est un petit garçon agréable, communicatif et de très bon contact, qui entre facilement en interaction avec l'adulte. Le changement d'orthophoniste n'a en effet posé aucun problème relationnel. De même, notre présence en tant que stagiaire est immédiatement acceptée et prise en compte par l'enfant qui s'adresse à nous spontanément en nous appelant par notre prénom. Une relation thérapeutique triangulaire s'est ainsi instaurée de façon naturelle, permettant un réel investissement des séances par Rakesh.

Rakesh s'exprime beaucoup, aussi bien verbalement que par gestes. Si le manque d'intelligibilité de son expression verbale constitue une entrave certaine aux échanges, le désir de communiquer est extrêmement marqué chez cet enfant qui use de toutes les ressources non verbales possibles pour se faire comprendre et étayer son récit : mimiques, regard, gestes, mimes et intonations constituent autant de stratégies habilement employées afin de pallier autant que possible les importantes difficultés linguistiques.

4.1.2.4.3. Analyse des difficultés linguistiques

En séance, Rakesh s'exprime quasiment exclusivement en français ; il est en effet conscient de s'adresser à des interlocuteurs francophones et l'usage de mots tamouls ou anglais dans son discours se fait de plus en plus rare au fur et à mesure de l'avancée du suivi. Parler en français semble toutefois coûteux pour lui, et ses difficultés sont nettement perceptibles au niveau de l'expression comme au niveau de la compréhension, se manifestant avec la même intensité sur les deux versants, principalement au niveau du lexique et de la syntaxe.

L'expression orale se manifeste par une syntaxe très approximative que l'on peut qualifier d'agrammatique : Rakesh construit ses phrases dans un « style télégraphique » caractérisé par une juxtaposition de mots « signifiants » (noms, verbes, adjectifs), une omission ou une utilisation inappropriée des mots grammaticaux, un non-respect de l'ordre des mots dans la phrase.

On relève très fréquemment des confusions de genres (« ma père », « une lapin », « la plastique »...), des omissions d'articles ou de pronoms personnels (« je peux faire dessin ? »), l'emploi de verbes non conjugués et situés en fin de phrase (« Petit enfant tout le temps crier », « Elle à la maison rester »), parfois tout simplement omis (« Moi je Rakesh »). Les verbes « être » et « avoir » sont également souvent confondus (« Je suis gagné ! »).

Il faut souligner le caractère fluctuant de ces erreurs qui montrent que les structures syntaxiques du français ne sont pas bien fixées.

Certaines tournures syntaxiques évoquent la langue anglaise : par exemple, le fait qu'il n'y ait qu'un seul genre en anglais peut favoriser les confusions masculin/féminin, tout comme la proximité entre les formes conjuguées des verbes et leur infinitif en anglais peut entraîner des difficultés de conjugaison en français.

Il ne s'agit là que d'hypothèses difficiles à vérifier dans la mesure où nous ne connaissons pas les caractéristiques de la langue maternelle de Rakesh, ni la façon dont l'anglais est parlé par la communauté tamoule.

Nous notons que le langage de Rakesh est très souvent ponctué d'expressions figées sans rapport apparent avec le contexte, qu'il prononce machinalement lorsqu'il dessine, joue ou essaie de se concentrer sur une activité. Ces phrases stéréotypées en français (plus rarement en anglais), que l'on devine issues d'un dessin animé, d'une conversation entendue ou du contexte scolaire sont répétées par Rakesh de façon plaquée sans être réellement comprises. Il s'agit parfois d'expressions très familières en français qui accentuent l'impression de décalage avec le contexte. Il arrive que Rakesh nous prenne à parti en nous demandant ce que cela veut dire. Il se montre alors très intéressé, en quête de repères. Nous notons qu'il n'a absolument pas conscience des différents

niveaux de langue et qu'il peut employer des « gros mots » sans savoir qu'ils correspondent au registre familier.

L'expression de Rakesh est également entravée, de façon évidente, par un manque important de vocabulaire en français. Il est difficile de savoir si les mots qui lui manquent sont par ailleurs connus en tamoul ou en anglais, Rakesh n'y faisant que très rarement appel de façon spontanée (ce qui n'était pas le cas lors du bilan initial).

Au niveau lexical comme au niveau syntaxique, les formes linguistiques sont aléatoires et correspondent à des représentations floues. On le voit au niveau des échanges spontanés : Rakesh cherche souvent ses mots, produit parfois des néologismes, des surgénéralisations (par exemple, tous les fruits sont nommés « pommes »), manifeste son désir d'apprendre de nouveaux mots. A tout moment, il prend l'adulte à parti en lui demandant de nommer un objet, un jouet, une image... Sa capacité à s'approprier le nouveau mot en le répétant, en s'amusant de sa sonorité particulière, est frappante et il manifeste un plaisir non dissimulé qui témoigne d'une réelle envie de progresser en français : il est capable de réemployer spontanément et de façon adaptée au contexte un mot appris au cours de la séance.

Les mots les mieux connus de Rakesh correspondent à un vocabulaire typiquement scolaire : il fait souvent des liens enthousiastes entre les mots évoqués en séance et ceux qu'il a entendus à l'école. En revanche, lors d'activités telles que le memory ou la lecture d'un livre d'images, on voit que les mots simples de la vie quotidienne ne sont que très rarement connus en français. Sans doute Rakesh ne connaît-il les mots de l'école qu'en français et les mots de la maison qu'en tamoul (ou en anglais). Dans cette situation, les liens entre l'école et la maison sont impossibles à exprimer et Rakesh doit se trouver dans l'incapacité de partager avec ses parents son vécu scolaire (et de partager à l'école son vécu familial). C'est certainement la raison pour laquelle il investit autant les séances d'orthophonie comme un lieu où l'école peut se raconter, et où des liens avec la maison peuvent être évoqués en français : son attitude jubilatoire lorsque l'on commente avec lui des images représentant des scènes de vie familiale est à cet égard révélatrice, tout comme sa demande permanente d'étayage en français et sa capacité à se réapproprier les mots nouveaux.

Les difficultés linguistiques s'expriment aussi au niveau phonologique, de façon assez particulière : des interférences avec des traits phonologiques anglais sont parfois perceptibles,

notamment pour certains sons vocaliques. N'ayant aucune connaissance de la langue tamoule, il nous est difficile d'estimer son influence sur les productions françaises de Rakesh.

Globalement, les formes phonologiques sont floues, mal fixées: cela donne parfois lieu à la production de néologismes (« disbrouer » pour « distribuer », « sarpon » pour « serpent », « anklaïs » pour « anglais »...) ou des confusions de mots (« songer » au lieu de « changer »). Des éléments de retard de parole « classique » sont également présents (assimilations, inversions phonémiques...). Ces confusions phonologiques restent toutefois mineures : Rakesh ne s'exprime pas avec un accent étranger ; il n'a par ailleurs aucune difficulté de répétition lorsqu'on lui donne la bonne forme du mot. On sent que ses repères linguistiques en français sont en cours de stabilisation.

Les difficultés de Rakesh sont également importantes en compréhension et se manifestent de façon évidente en séance. Nous avons déjà évoqué ses difficultés attentionnelles qui perturbent ses capacités d'écoute : il lui est souvent difficile d'écouter une consigne jusqu'au bout lorsqu'elle est longue. Il semble user d'une stratégie de compréhension lexicale mais celle-ci est entravée par des difficultés de segmentation de la chaîne parlée. Par exemple, le voyant agité, nous lui demandons s'il se « défoule » ; sa réponse (« quoi ? des fous ? »), montre qu'il essaie d'isoler des mots ou des expressions qu'il connaît pour en déduire le sens de la phrase. Ces difficultés de segmentation des unités lexicales s'expriment aussi au niveau expressif (« le requin il taquer la tortue» pour « le requin attaque la tortue»).

Les ressources communicatives de Rakesh lui permettent de compenser tant bien que mal ses difficultés de compréhension verbale : il use de stratégies diverses, s'appuyant beaucoup sur les indices non verbaux et le contexte d'énonciation pour saisir ce qui est dit, réclamant spontanément des explications ou un étayage de la part de l'adulte. En outre, Rakesh exprime facilement son incompréhension en faisant répéter son interlocuteur qui doit souvent passer par la reformulation des questions ou des consignes en essayant d'employer des structures syntaxiques et des mots simples.

En résumé, les difficultés verbales éprouvées par Rakesh rendent les échanges difficiles malgré sa grande expressivité et son désir de communiquer avec l'autre. Tout se passe comme si Rakesh, en dépit de ses efforts, restait étranger à la langue française.

4.1.2.4.4. Expression du bilinguisme et du biculturalisme

De façon générale, Rakesh est conscient de son bilinguisme et montre qu'il effectue clairement une différence entre le français, le tamoul et l'anglais.

Il évoque souvent, au cours des séances, cette distinction entre les différentes langues, qui s'exprime davantage comme une opposition entre deux mondes bien séparés, celui de la maison (à travers sa mère) et celui de l'école et des séances d'orthophonie, représentant la société, le pays d'accueil : « A la maison, moi parler tamoul. Ici, la France. » affirme-t-il. Il fait souvent référence à sa langue maternelle et au fait que sa mère ne parle pas français : « Mummy, ma maman elle comprend anglais. Moi je comprends France. » A noter que dans son discours, la langue française se confond avec le nom du pays : parler français semble avant tout synonyme d'intégration en France.

Rakesh s'amuse des différences de prononciation de certains mots français constatées entre lui et sa mère, qui roule les r. Il imite l'accent de sa mère en nous prenant à témoin et en le comparant à notre propre manière de prononcer, qui est la « bonne ». Nous sommes en quelque sorte, pour lui, les représentants de la norme linguistique.

Cette capacité d'établir des liens entre les différentes langues nous apparaît comme un axe intéressant pour le suivi orthophonique. Toutefois, ces liens sont assez rarement exprimés et l'on sent que Rakesh a besoin, en séance, de laisser les langues familiales à distance. Parfois, lorsqu'il est concentré sur une activité, il lui arrive de chantonner ou de dire des mots dans une langue qui n'est pas le français. Lorsqu'on lui demande ce que cela veut dire et si ce sont des mots tamouls, Rakesh se montre gêné, presque honteux, comme s'il prononçait tout cela pour lui-même et que les questions que nous lui posions avaient quelque chose d'intrusif. Nous comprenons que l'évocation du bilinguisme est un point délicat.

Dans le cas de Rakesh, l'opposition entre la langue maternelle et le français est d'autant plus importante que ces langues représentent deux cultures fondamentalement différentes. En séance, ce biculturalisme se manifeste à travers une attitude de demande particulièrement forte vis-à-vis de l'orthophoniste perçue comme référente linguistique et culturelle à même de fournir des repères. Car au-delà des difficultés purement linguistiques, on voit que l'enjeu du bilinguisme chez Rakesh est de réussir à se situer entre deux modes de pensée différents. Ses réactions, qui nous surprennent parfois, illustrent bien ce décalage : il s'agit le plus souvent de réactions de gêne liées à certains interdits culturels. Ainsi Rakesh, lors d'un jeu de memory, pousse-t-il un cri de surprise suivi d'un rire nerveux révélant son malaise au moment où, retournant une carte, il se retrouve face à une image

représentant un maillot de bain deux-pièces. Ce type de réaction, pouvant sembler incongrue, nous fait plutôt envisager l'ampleur de l'effort que l'enfant doit fournir au quotidien pour réussir à concilier sa culture d'origine avec celle de la société dans laquelle il vit et tente de s'intégrer.

Le suivi orthophonique est investi comme un moyen d'aider Rakesh à réussir cette intégration à travers sa progression en français. L'enfant associe en effet les séances à des cours de soutien linguistique et scolaire. Il est à cet égard très soucieux de bien faire, s'excusant lorsqu'il se trompe de mot. Il répète souvent que son père veut qu'il travaille pour apprendre à bien parler français et non qu'il joue ou qu'il dessine. La demande du père apparaît en cela assez pressante car il intervient presque à chaque début de séance en apportant un cahier de son fils et en précisant qu'il ne doit pas « faire de bêtises », qu'il faut le faire travailler et lui poser des questions en français afin qu'il progresse. Il dit que Rakesh doit apprendre à parler français avec nous pour que lui-même et sa femme puissent l'apprendre également. Il ne s'agit donc pas de le laisser « jouer ou dessiner » mais de l'aider à réussir son intégration scolaire et sociale, et indirectement celle de ses parents. Il arrive par ailleurs que le père de Rakesh s'adresse à nous afin que nous l'aidions à lire et à comprendre un mot écrit par la maîtresse dans le cahier de Rakesh.

Nous constatons qu'en présence de son père, Rakesh est très impressionné et que son comportement diffère radicalement de celui qu'il adopte en séance lorsqu'il est seul avec nous. Son père le rappelle systématiquement à l'ordre s'il le voit s'approcher des feutres, des jouets ou de la pâte à modeler.

En séance, Rakesh se montre donc partagé entre l'injonction paternelle d'un côté, et de l'autre, la liberté de l'espace thérapeutique qui lui est offert et qui lui permet de s'exprimer par le dessin ou le jeu. Son agitation lors des séances reflète-t-elle cette position inconfortable ? Quoi qu'il en soit, son comportement laisse à penser que les moments où il est autorisé à jouer librement sont rares. A cet égard, l'article de Marie-Rose MORO et Amalini SIMON paru dans la Revue du GRAPE n°70 (« L'enfant en terre étrangère ») constitue un éclairage culturel intéressant pour comprendre la façon dont l'enfant est élevé dans les familles tamouls :

« Au Sri Lanka, de la naissance jusqu'à l'âge de l'école, l'enfant vit dans un « cocon ». Jusqu'à cet âge, l'absence de langage ni aucun autre comportement (de type violence, débordements, retrait...) n'inquiéteront pas toujours les parents. Dans l'éducation d'un enfant, la réussite scolaire est mise en avant et il en est de même dans la migration. C'est une priorité, et les parents préfèrent souvent le voir travailler plutôt que jouer. Au pays dès que l'enfant rentre à l'école,

ses journées sont remplies : la matinée, il est à l'école, l'après-midi, il peut avoir des cours particuliers (selon les moyens de la famille) et jusqu'au soir, il doit étudier. Ayant toujours des membres de la famille à proximité, l'enfant peut aller à leur rencontre, et s'appuyer sur eux. Dans la migration, cette réussite valide a posteriori leurs parcours parfois douloureux, parfois chaotique, toujours complexe. »

4.1.2.5. Evolution du suivi

4.1.2.5.1. Un suivi marqué par des circonstances familiales difficiles

Le suivi de Rakesh est marqué par ses nombreuses absences qui empêchent l'instauration d'un rythme de travail régulier. Ces absences sont le plus souvent justifiées par les problèmes de santé de la mère de Rakesh qui vit une grossesse difficile. Ses fréquentes hospitalisations sont évoquées par Rakesh et son père –qui est pour nous le seul interlocuteur parental. Rakesh semble très affecté par ces événements et nous exprime à plusieurs reprises sa souffrance en parlant de sa mère hospitalisée ou « qui doit rester à la maison ». Au niveau thérapeutique comme au niveau scolaire, ces absences répétées (il arrive qu'un mois se passe sans que l'on ne voie Rakesh) entravent la progression de l'enfant qui se montre très peu disponible et parfois extrêmement agité.

La relation thérapeutique avec le père de Rakesh constitue également une difficulté par rapport au suivi car elle s'exprime de façon ambivalente : à plusieurs reprises, les absences non justifiées, les demandes de changement d'horaires, le passage à une seule séance par semaine et les interventions du père en séance nous ont fait craindre un arrêt de la prise en charge, avec l'impression que celle-ci ne tenait qu'à un fil.

4.1.2.5.2 L'inscription dans le jeu

Les progrès de Rakesh ont néanmoins été perceptibles à plusieurs niveaux. Il a peu à peu réussi à se détacher des jeux de manipulation pour entrer dans des jeux plus élaborés nécessitant de respecter des règles et de se conformer à un cadre. Nous avons pu alors observer les particularités de son comportement de jeu qui se manifestent par une réelle difficulté d'écoute et de compréhension des consignes (il s'appuie donc sur les indices contextuels et visuels), une grande précipitation et une sensibilité à l'échec très marquée. Si Rakesh supporte difficilement de perdre, son agitation est extrême lorsqu'il gagne et il est alors difficile de le faire revenir au jeu. De façon générale, il a besoin d'être recadré sans cesse et il lui est difficile de rester concentré en dépit de ses efforts d'attention évidents et de son désir d'entrer dans le jeu.

L'impulsivité se manifeste à travers des comportements de jeu « régressifs », un non-respect du tour du rôle et une incapacité à prendre de la distance pour élaborer des stratégies. Au jeu de memory, Rakesh reste dans le plaisir immédiat de retourner les cartes et d'en dénommer les images sans essayer de les retenir. Au jeu de sept familles, la formulation de questions est très laborieuse.

Les difficultés s'expriment également au niveau logico-mathématiques : on note que Rakesh n'a pas encore acquis la notion de permanence du nombre (il a besoin de recompter plusieurs fois de suite les mêmes cartes pour s'assurer qu'il y en a toujours autant). Il n'a pas non plus accès aux rapports d'équivalence et la comparaison des quantités est difficile. Rakesh ne semble pas comprendre les notions logico-mathématiques simples, cependant nous ne savons pas dans quelle mesure les difficultés linguistiques influencent cette appréciation : nous constatons que Rakesh ne comprend pas les expressions telles que « il y en a plus », « il y en a moins », « il en manque » etc.

4.1.2.5.3. Le rapport à l'écrit

Le rapport particulier de Rakesh à la langue écrite s'exprime également au cours des séances. Dès le début de la prise en charge, il montre un intérêt particulier pour les lettres de l'alphabet (qu'il aime réciter), pour les mots écrits qu'il nous demande de lire à voix haute. Il fait des liens entre le code oral et le code écrit, manifeste son désir d'accéder à la lecture. Nous notons toutefois qu'il confond systématiquement le mot « écrire » avec le mot « dessiner », annonçant qu'il va « écrire » quelque chose alors qu'il le dessine. En anglais, ces termes sont différenciés mais il serait intéressant de savoir s'ils le sont également en tamoul ; cette langue étant essentiellement orale, on peut en tout cas supposer que Rakesh n'associe l'écrit qu'à la langue française.

Au deuxième trimestre de son année de CP, Rakesh a acquis un niveau de lecture satisfaisant au niveau du déchiffrage : il nous le montre en lisant à voix haute un livre illustré, devant son père, dans la salle d'attente. Rakesh lit toutefois de façon mécanique sans accéder au sens du texte. Ses capacités de déchiffrage et de transcription sont une grande source de fierté pour lui.

4.1.2.5.4. L'évolution du langage

Malgré les difficultés ayant marqué le suivi, l'évolution des capacités de Rakesh tout au long de l'année scolaire a été nettement perceptible au niveau du langage.

Syntaxiquement, ses phrases sont plus longues et plus élaborées, son discours est plus intelligible ; les expressions figées qui ponctuaient son discours sont maintenant rares.

En ce qui concerne le lexique, Rakesh ne fait quasiment plus jamais appel aux mots tamouls ou anglais.

Son inscription dans la fonction symbolique a évolué avec le temps : au début, Rakesh était dans l'incapacité choisir une activité et de se distancier du matériel à disposition, ayant toujours besoin d'être dans le « faire ». Peu à peu, à travers son rapport au jeu et au langage, nous l'avons vu progresser dans ses capacités de représentation et une ébauche de jeu symbolique avec des marionnettes a été possible, avec la perspective d'une appropriation de la langue française comme moyen d'expression de sa parole singulière et non uniquement comme support d'intégration et d'apprentissage.

L'accouchement de sa mère a eu des répercussions importantes sur le comportement de Rakesh qui s'est montré soudainement beaucoup plus calme et détendu, certainement soulagé de la tension vécue au cours des derniers mois de grossesse. A la naissance du bébé, une petite sœur portant un prénom tamoul comme Rakesh, celui-ci a partagé avec nous son enthousiasme et nous avons reçu des friandises de la part de son père heureux de nous faire partager cette tradition tamoule.

4.1.2.6. Réunion de l'équipe pédagogique

Après une prise de contact entre l'orthophoniste et l'institutrice de Rakesh, une réunion d'équipe a été mise en place afin de pouvoir partager les points de vue des différents professionnels en contact avec l'enfant. Lors de cette réunion, le directeur de l'école, l'institutrice de Rakesh, l'enseignante spécialisée, la psychologue scolaire et l'orthophoniste étaient présents. Tous s'accordent à dire que Rakesh a de grandes difficultés de compréhension et d'expression en français, mais de multiples questions se posent à ce sujet.

Des interrogations à propos du bi- voire trilinguisme de Rakesh sont partagées : la famille parle-t-elle vraiment anglais ? La psychologue explique qu'elle n'a pas réussi à communiquer dans cette langue avec le père (ce qui confirme l'idée que la langue parlée soit un dialecte tamoul mêlé de mots anglais). On s'interroge sur le niveau atteint par Rakesh dans sa langue maternelle : l'orthophoniste explique qu'elle n'est pas en mesure de l'évaluer mais que le père a précisé que son fils n'avait pas de difficultés en tamoul (Rakesh semble d'ailleurs s'exprimer de façon fluide lorsqu'il s'adresse à son père). Elle évoque également sa capacité à dire en tamoul ou en anglais les mots qui lui manquent parfois en français, sans qu'il s'agisse de confusion entre les différentes langues.

L'institutrice de Rakesh souligne ses capacités de déchiffrage et de transcription qui s'effectuent sans accès au sens : ce qui est lu n'est pas compris, et si Rakesh peut écrire un mot sous dictée, il n'est cependant pas capable de production écrite spontanée. En mathématiques, il se passe la même chose : Rakesh sait effectuer une addition ou une soustraction, mais il n'a pas compris le sens de ces opérations. Les consignes doivent être répétées ou reformulées pour être comprises, et Rakesh doit souvent regarder ce que font les autres enfants avant d'entrer dans une activité.

L'enseignante spécialisée s'interroge sur les capacités de représentation de Rakesh, qui selon elle a de grandes difficultés à s'appropriier les choses et à établir des liens de sens. Elle se pose la question d'éventuelles difficultés de mémoire, ce qui n'est pas l'avis de l'institutrice ni de l'orthophoniste. L'enseignante spécialisée explique qu'elle a travaillé avec Rakesh autour du livre *Les Trois Petits Cochons* : même après plusieurs mois, Rakesh n'était pas capable de s'appropriier l'histoire, de la relater. L'étonnement de l'enseignante concerne également, au niveau du vocabulaire, la dissociation constatée entre les capacités de désignation d'images (animaux) et l'incapacité de les dénommer. Elle souligne par ailleurs le fait que Rakesh répète souvent ce que dit l'adulte.

L'orthophoniste émet l'hypothèse d'une difficulté se posant en termes de prise de parole, Rakesh ayant très peur de se tromper lorsqu'il s'exprime. Ce constat concernant son rapport à l'erreur est partagé par tous, tout comme le haut niveau d'exigences du père. Le fait que Rakesh répète ce qui est dit par l'adulte correspond peut-être à une exigence souvent exprimée par son père au début des séances d'orthophonie : « Tu dois répéter ce qu'on te dit pour apprendre à parler français. »

La psychologue scolaire évoque des interdits propres à certaines castes au sein de la culture tamoule, à propos des animaux notamment. L'orthophoniste se souvient alors de la réaction très surprenante de Rakesh face à une image de cochons, disant qu'il n'avait « pas le droit » et refusant de la regarder ou de l'évoquer. Si la culture familiale de Rakesh lui interdit le fait de nommer ou d'être en contact avec certains animaux, on comprend pourquoi un certain nombre de supports pédagogiques, et notamment l'histoire des *Trois Petits Cochons*, puissent être difficiles à investir pour lui ! Une fois cette hypothèse soulevée, tous les professionnels présents – et notamment l'enseignante- ont pu la mettre en lien avec certains comportements observés chez Rakesh.

Cet enfant semble donc pris dans un profond paradoxe qui l'empêche de concilier la culture familiale avec celle de l'école. Cela semble se répercuter à la fois sur sa capacité à investir la langue française et à créer des liens avec les autres enfants de l'école. Rakesh, entravé dans sa capacité à communiquer en français, est en effet peu intégré parmi ses camarades.

A l'issue de la réunion, il est convenu que le père de Rakesh, après avoir été reçu par la psychologue scolaire, sera invité à participer à une seconde réunion pédagogique, en vue de lui proposer une orientation vers une consultation ethnopsychiatrique. Ce type de consultation semblerait en effet adaptée afin d'aider la famille de Rakesh à aller dans le sens d'une conciliation à même de soutenir l'entrée de leur enfant dans la langue et la culture française.

4.1.2.7. Conclusion

Le cas de Rakesh est, nous l'avons vu, relativement complexe dans la mesure où le trouble du langage semble s'inscrire dans un important conflit d'investissement linguistique sous-tendu par des difficultés de conciliation entre la culture familiale et celle de la société d'accueil, dans un contexte de migration où la langue d'origine est peu valorisée (de par son statut dialectal et au niveau socio-économique) par rapport à la langue française. Le rapport à cette dernière apparaît d'ailleurs paradoxal dans la mesure où elle est à la fois peu investie au niveau familial et objet d'attentes parentales très fortes. Tout se passe comme si Rakesh, aux yeux de ses parents, devait apprendre à parler français moins pour prendre la parole que pour réussir l'enjeu de l'intégration scolaire et sociale espérée.

D'autre part, les retentissements psychoaffectifs du vécu migratoire et du déracinement familial sont à interroger : la naissance de Rakesh a eu lieu durant l'année qui a suivi l'arrivée de sa mère en France. A la lumière des données ethnopsychiatriques, on peut émettre l'hypothèse que cette première grossesse ait été vécue dans des conditions psychologiques difficiles en lien avec la situation d'exil familial. Les troubles du langage de Rakesh, associés à ses difficultés de comportement, ne doivent pas être envisagées en termes de bilinguisme mais dans un contexte environnemental global où une conjonction de facteurs entrent en jeu.

Le suivi orthophonique a posé de multiples questions concernant notamment l'interprétation des difficultés verbales. Il est intéressant mais néanmoins difficile de mesurer le degré de maîtrise de la langue maternelle et son influence sur la structuration syntaxique de la deuxième langue. Pour pouvoir prendre en compte l'ensemble des facteurs, l'implication des parents semble souhaitable même si les différences linguistiques et culturelles s'avèrent parfois difficiles à dépasser. La prise en charge orthophonique, dans le cas de Rakesh, est envisagée comme un espace de lien entre la langue familiale et la langue de l'école, en vue d'une conciliation possible. Cette mise en lien passe également par la concertation avec le milieu scolaire qui a permis de faire émerger de nouvelles pistes thérapeutiques.

4.1.3. MAYA

4.1.3.1. Présentation de l'enfant

Maya est une petite fille âgée de cinq ans dix mois, scolarisée en grande section de maternelle au moment de l'observation. Elle a un petit frère qui est en petite section. Les parents de Maya sont de nationalités différentes : sa mère est thaïlandaise et son père est français d'origine marocaine. La mère de Maya est arrivée en France au moment de son mariage et Maya est née en France. Le père est trilingue: il maîtrise le français, l'arabe et le thaïlandais ; la mère parle thaïlandais mais très peu français. Dans la famille, les échanges s'effectuent principalement en thaïlandais mais le père s'adresse aussi à ses enfants en français.

La situation familiale de Maya a changé au cours du suivi, suite à la séparation de ses parents. Maya et son petit frère vivent chez leur père, qui s'absente régulièrement pour des raisons professionnelles. Les enfants sont gardés par une nounou, elle aussi thaïlandaise, qui vit chez eux à plein temps. La sœur de leur père vit également chez eux. Les rapports parentaux ne sont pas conflictuels et les enfants semblent avoir des contacts fréquents et réguliers avec leur mère.

4.1.3.2. Bilan orthophonique initial (juin 2009)

4.1.3.2.1. Expression de la demande

La première rencontre avec l'orthophoniste date de juin 2009, juste avant la rentrée en moyenne section : Maya est alors âgée de quatre ans. C'est son père qui l'accompagne ; il restera par la suite l'unique interlocuteur parental. Maya est adressée par le médecin de la PMI pour des difficultés de développement du langage oral faisant suite à des antécédents ORL (otites séreuses) qui ont occasionné plusieurs consultations médicales. Des aérateurs tympaniques ont été posés en novembre 2008.

4.1.3.2.2. Eléments d'anamnèse

Au cours de l'entretien d'anamnèse, le père de Maya a pu évoquer l'histoire de sa fille.

Née prématurément (32 semaines d'aménorrhée), elle a passé ses trois premières semaines de vie en couveuse.

Entre 0 et 2 ans, elle a vécu entre la France et la Thaïlande, alternant six mois dans un pays et six mois dans l'autre ; elle a ainsi passé ses deux premiers hivers en Thaïlande avec sa mère, et continue d'y séjourner régulièrement pendant les vacances scolaires.

Le développement psychomoteur est sans anomalie, la marche a été acquise à 12 mois.

Maya a fréquenté une halte-garderie deux à trois fois par semaine avant d'entrer à l'école (petite section) en septembre 2008. La scolarisation s'est toujours effectuée à temps complet.

Concernant le développement du langage, le père de Maya évoque la situation de bilinguisme voire trilinguisme de la famille. Les échanges familiaux se font principalement en thaïlandais, langue maternelle de la maman qu'elle maîtrise aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Le père de Maya parle arabe, thaïlandais et français et s'adresse de plus en plus souvent à ses enfants dans cette langue, que la maman quant à elle maîtrise peu.

Le père de Maya a constaté une évolution sensible dans le langage de sa fille depuis la pose des aérateurs tympaniques, bien que son expression orale reste très perturbée. Selon lui, le retard concerne les deux langues mais semble être plus important en français.

4.1.3.2.3. Observation de l'enfant en situation de bilan

Au cours du bilan, Maya se montre très volubile, accompagnant toutes ses activités d'un discours très peu intelligible dans lequel apparaissent ponctuellement des mots de la langue courante.

L'échange est très limité et les difficultés de compréhension se manifestent par la répétition partielle par Maya de l'énoncé qui lui est adressé.

On note toutefois que la relation peut s'appuyer sur la communication non verbale.

Le dessin est un support privilégié, la production est colorée, variée, mais le scénario développé par l'enfant reste peu accessible à l'interlocuteur.

Maya présente d'importantes difficultés de langage gênant considérablement l'échange. Celles-ci sont à mettre en lien avec d'une part les antécédents médicaux, notamment ORL, d'autre part avec le bilinguisme familial.

Maya est une petite fille vive, qui cherche à communiquer, mais pour qui l'investissement du langage est entravé tant sur le versant de la production que de la compréhension. Un suivi orthophonique en séance individuelle est donc proposé à raison d'une séance par semaine, soutenu par la demande du père.

4.1.3.3. Remarques à l'issue du bilan

4.1.3.3.1. La demande

Après l'indication de bilan orthophonique provenant du médecin de la PMI, l'école a exprimé au père de Maya son inquiétude à propos du comportement de la petite fille qui semblait avoir de grandes difficultés à prendre en compte l'environnement extérieur. Ces paroles ont suscité beaucoup

d'étonnement et de « pression » chez le père de Maya qui avait remarqué une réelle progression des capacités de sa fille depuis la pose des aérateurs tympaniques.

4.1.3.3.2. L'indication de prise en charge

Les difficultés de Maya sont importantes et s'apparentent à un retard de langage s'exprimant dans les deux langues -l'évaluation du niveau en thaïlandais étant impossible, on s'appuie sur les éléments apportés par le père qui affirme que le retard est plus perceptible en français : le fait que le thaïlandais soit un peu mieux maîtrisé semble logique dans la mesure où il s'agit de la langue maternelle de Maya. Le français s'apparente alors à une deuxième langue.

Le retard de langage se manifeste de façon relativement atypique, dans un jargon d'où émergent parfois des mots français : Maya mélange-t-elle les deux langues ? On note en tout cas une absence de structures syntaxiques en français et la répétition de nombreuses expressions figées (phrases sans doute entendues dans le contexte scolaire ou dans des dessins animés), qui correspondent à un stade souvent décrit dans l'acquisition d'une deuxième langue chez l'enfant.

La perte auditive due aux otites séreuses est un facteur fréquent de retard de langage ; dans le cas de Maya, l'évolution constatée suite à la pose d'aérateurs tympaniques est positive, ce qui est encourageant pour soutenir la prise en charge. Celle-ci pourra s'appuyer sur un désir d'investir les séances et sur des potentialités communicatives qui s'expriment au niveau verbal et non verbal.

4.1.3.3.3. Dynamique linguistique familiale

Au niveau familial, l'implication du père de Maya, qui se présente comme l'unique interlocuteur parental, est perceptible dès les premières rencontres, permettant ainsi l'instauration d'un lien de confiance et d'un suivi thérapeutique très régulier.

La situation de bilinguisme est rapidement abordée et le père de Maya, parlant français mais ayant l'habitude de s'adresser à sa fille en thaïlandais (langue des échanges familiaux), s'interroge sur la façon dont il pourrait au mieux soutenir l'évolution langagière de sa fille et son investissement de la langue française. L'orthophoniste l'encourage à s'adresser également en français à Maya, afin de permettre un investissement affectif de cette langue qui n'est pas seulement la langue de l'extérieur mais aussi celle du père. L'application de ce conseil semble avoir été bénéfique pour l'investissement du français qui est rapidement devenue l'unique langue employée en séance ; dans son discours, Maya fait très souvent allusion à son père en évoquant sa fierté de parler français, et cette importante motivation a soutenu des progrès très rapides.

Par ailleurs, la séparation des parents de Maya a induit une réorganisation des rapports familiaux qu'il semble important de prendre en compte par rapport à l'évolution du rapport aux langues de la petite fille. Si sa langue maternelle reste le thaïlandais, celle-ci ne semble plus être la langue dominante au quotidien puisque Maya vit avec son père qui lui parle de plus en plus en français. Maya vient en séance accompagnée par sa nounou qui est thaïlandaise et qui maîtrise peu le français ; il est cependant difficile de savoir si les échanges entre elles s'effectuent en thaïlandais ou en français. Pour Maya, une certaine confusion s'installe entre sa nounou et sa mère qui parlent la même langue : en séance, elle parle très souvent de sa nounou en disant « ma mère ».

Le suivi orthophonique de Maya est marqué par ce rapport aux langues particulier qui semble s'exprimer en termes de construction identitaire.

4.1.3.4. Evolution au cours de la première année du suivi

Le suivi s'est déroulé de manière très régulière, fortement soutenu par l'environnement familial.

L'évolution des difficultés a été très progressive. Maya a réellement investi les séances en s'appropriant leur déroulement: celles-ci s'appuient exclusivement sur les apports singuliers de la petite fille, notamment autour du dessin qui apparaît dans un premier temps comme un support d'expression et de communication privilégié. C'est autour de ces productions que Maya prend spontanément la parole. Même si elle s'exprime beaucoup, la dynamique de l'échange reste limitée par l'attitude de Maya qui accepte très difficilement de mettre à distance ses propres initiatives pour se rendre disponible à d'autres propositions. L'intelligibilité de son discours a beaucoup progressé mais il reste globalement peu accessible à l'interlocuteur tant au niveau du fond que de la forme.

La structuration de l'expression verbale et de la prise de parole est toutefois nettement perceptible et les progrès linguistiques sont importants, au niveau expressif comme au niveau réceptif. Maya montre une réelle motivation pour s'appropriier le français, langue qu'elle différencie très bien, dans son discours, de sa langue maternelle, le thaïlandais.

L'évolution a d'abord concerné le lexique qui s'est considérablement enrichi, Maya prenant plaisir à s'appropriier les mots.

Au niveau morphosyntaxique, les difficultés restent néanmoins importantes et leur évolution est plus lente.

4.1.3.5. Déroulement des séances de septembre 2010 à mars 2011

Notre observation clinique débute en septembre 2010, un an après le début du suivi de Maya, au moment de sa rentrée en grande section de maternelle.

4.1.3.5.1. Comportement général et inscription dans l'échange

En séance, Maya apparaît comme une petite fille expressive et de bon contact, investissant l'espace thérapeutique avec enthousiasme et créativité. Volontaire, parfois même autoritaire, elle tient à garder l'initiative du déroulement des séances. Ce désir de maîtrise rigidifie quelque peu les échanges et restreint les possibilités de variation des propositions et des activités.

Le rapport à l'autre est marqué par cette attitude particulière : Maya tient son interlocuteur à distance, peut répondre très sèchement aux commentaires de l'adulte qu'elle prend rarement en compte. Dans le même temps, elle est en recherche d'attention et montre le besoin d'être valorisée.

Les supports privilégiés par la petite fille sont le dessin, le découpage, le coloriage, la pâte à modeler. Maya les investit comme des moyens d'expression à part entière dont elle rend l'adulte témoin. L'utilisation de ces différents supports, créative et variée, est à l'image des prises de parole et des récits qui les accompagnent : ils se caractérisent par un imaginaire très développé dans lequel il est souvent difficile d'« entrer ». Maya verbalise tout ce qu'elle fait, raconte souvent des histoires qu'elle se plaît à inventer, les étayant parfois de chansons voire de danses qu'elle prend plaisir à nous faire partager.

4.1.3.5.2. Analyse des productions linguistiques

En séance, Maya s'exprime exclusivement en français ; dans son discours, on ne relève pas ou peu d'interférences phonologiques ou lexicales avec sa langue maternelle. Celle-ci retentit de façon plus probable au niveau syntaxique, même s'il est difficile de le vérifier précisément faute d'une connaissance approfondie de la langue thaï.

Au niveau lexical, les progrès ont été importants et Maya enrichit peu à peu son vocabulaire. Elle s'approprie facilement et avec plaisir certains mots évoqués en séance dont elle demande le sens avant de les répéter et de les réemployer spontanément dans un autre contexte. Il est parfois étonnant de constater que certains mots ou expressions très courantes lui sont inconnus (exemples : « faire semblant », « une bosse »...).

Certaines productions lexicales traduisent une imprécision au niveau des représentations sémantiques (« dire » pour parler, « gros » pour grand...) ou phonologiques (ce qui donne lieu à de rares néologismes du type « greni » pour grenouille, « af » pour os...). Des sons sont parfois

confondus, tels que « on » et « an » (« vionde » pour viande), « v » et « b » (« je rebiens » pour je reviens). Globalement les néologismes et les confusions phonémiques restent rares, les productions lexicales se caractérisant essentiellement par des signes « classiques » de retard de parole : omissions, substitutions, assimilations phonémiques (« par » pour parle, « pestac » pour spectacle, « sussures » pour chaussures...).

La difficulté principale au niveau lexical est la confusion des genres qui se manifeste très fréquemment même pour des mots courants : « la garçon », « un étoile »... Ces confusions sont à mettre en lien avec le bilinguisme : la langue thaï ne différencie pas le féminin du masculin.

Les difficultés les plus importantes se manifestent au niveau morphosyntaxique avec :

-des omissions fréquentes de prépositions (« je peux t'aider ranger », « j'ai pas besoin découper »)

-des inversions de mots dans la phrase (« On fait la sauter » pour *On la fait sauter*)

-des confusions singulier-pluriel (« le dessin sont joli »)

-des confusions pronominales (« c'est ton mien », « je s'étais trompée ») - des difficultés de conjugaison des verbes (« vous avez finir », « je recommencer »).

Là encore, les particularités de la langue maternelle semblent influencer la structuration syntaxique: le thaïlandais est une langue dite isolante où tous les mots restent invariables quelle que soit leur fonction syntaxique. La morphologie est donc très simple : il n'y a pas d'articles, de genres, de pluriel ni de flexions verbales.

La répétition de phrases « plaquées » se fait de plus en plus rare au fur et à mesure que la construction de phrases évolue. Cette évolution s'effectue de façon très nette à travers une complexification progressive des énoncés et une diminution des erreurs syntaxiques. Globalement, le discours de Maya devient beaucoup plus intelligible et adapté, même si des fragilités persistent. Cette progression s'accompagne d'une évolution dans le contenu des séances, qui s'organisent à travers des activités de jeu symbolique de plus en plus riches et un rapport à l'autre plus souple favorisant les échanges.

4.1.3.5.3. Le rapport au(x) code(s) écrit(s)

La progression langagière de Maya est nettement perceptible au fur et à mesure du suivi, au niveau linguistique et dans la façon dont elle investit les séances. L'évolution de ses dessins (voir annexe 5, p. 136 à 139), supports privilégiés d'expression depuis le début du suivi, est marquée par

un investissement progressif de l'écrit, avec un travail particulier autour des lettres se manifestant comme une recherche personnelle et un désir de grandir. Maya parle très souvent du CP en exprimant son impatience de savoir lire et écrire. En séance, on voit qu'elle essaie de s'approprier l'alphabet en essayant de le chanter en entier, de l'écrire, en effectuant de plus en plus de va-et-vient entre l'oral et l'écrit. Les liens entre langue orale et langue écrite s'effectuent en particulier à partir de son prénom, de son nom de famille et du prénom de son père, qu'elle évoque très souvent avec une grande fierté ; elle sollicite alors l'aide de l'adulte pour pouvoir l'écrire sous dictée, et essaie de faire des liens (« Moi dans mon prénom je n'ai pas de i comme mon papa »).

La représentation du mot en tant que signe n'est toutefois pas construite : Maya « lit » le nom de son père en disant que c'est écrit « papa », et confond la notion de « mot » et de « lettre ». Le travail autour des lettres et des symboles écrits a une place particulièrement importante dans les séances. Maya s'applique beaucoup, forme des lettres souvent « en miroir », change de couleur, efface puis recommence, se montre très contrariée voire agressive lorsque l'on pointe ses « erreurs », refusant l'aide de l'adulte. Elle interroge sans cesse le nom des différentes écritures : « C'est en majuscules ? en script ? en attaché ? » ; le mot « script » revient comme un leitmotiv, un mot-clé qui symbolise son questionnement. Celui-ci nous apparaît peu à peu lorsque nous nous apercevons qu'aux lettres de l'alphabet et aux chiffres plus ou moins bien formés par Maya se mêlent des dessins, des symboles particuliers évoquant une écriture étrangère. Après vérification, nous voyons que certains symboles s'apparentent à l'alphabet thaï. En thaï, les lettres se dessinent de droite à gauche, à l'inverse de l'alphabet français. Maya éprouve des difficultés à respecter le sens de l'écriture et à former ses lettres et ses chiffres à l'endroit ; s'il s'agit d'un stade « classique » dans l'acquisition de l'écriture, l'influence de la langue maternelle s'exprime ici de façon nette, à la façon d'une recherche, d'un questionnement autour du bilinguisme.

A travers cela, c'est également l'acceptation du caractère arbitraire du code écrit qui est difficile pour Maya.

Ce rapport à la loi se manifeste parallèlement dans son comportement de jeu : il lui est très difficile d'accepter de se soumettre à une règle. Elle tente de modifier les règles au cours du jeu, ne respecte pas le sens imposé pour avancer ses pions (tout comme elle ne respecte pas le sens d'écriture de gauche à droite). Ce comportement de jeu est, d'une certaine manière, symbolique de son rapport à l'autre et de sa capacité d'inscription dans l'échange, toujours empreints d'une difficulté de prise en compte des propositions extérieures.

Au cours du suivi, une ouverture s'amorce lorsque le questionnement de Maya autour des différentes écritures devient un support à l'évocation de ses différentes origines linguistiques. C'est à partir de ce moment que nous constatons un changement important dans son rapport au langage.

4.1.3.5.4. Expression du bilinguisme et évolution vers le symbolique

Le bilinguisme de Maya est un thème qu'elle n'évoque pas spontanément dans les premiers temps du suivi, malgré notre attitude d'ouverture à ce sujet. Comme nous l'avons souligné, la petite fille a tendance à « s'enfermer » dans ses dessins ou dans ses tentatives d'écriture, parlant le plus souvent pour elle-même dans un langage plus ou moins intelligible, plus ou moins adressé à l'interlocuteur. Dans ce contexte particulier, les propositions et commentaires de l'adulte sont systématiquement rejetés et la dynamique des séances est limitée.

Après ces premiers temps d' « errance » marqués par l'expression d'une recherche au niveau de l'écrit, un changement s'exprime à l'occasion d'une séance particulièrement investie par Maya, qui commence par « écrire son nom de famille » en traçant une suite de symboles évoquant un mélange de lettres françaises et d'alphabet thaï. Nous lui demandons alors s'il s'agit de lettres appartenant à d'autres langues et lui présentons des cartes représentant des lettres et idéogrammes issus d'alphabets différents. Elle se montre extrêmement intéressée, posant des questions sur les différentes calligraphies et les différentes langues, recherchant activement un modèle d'écriture arabe et s'efforçant de le reproduire. Elle évoque spontanément les différentes langues parlées et écrites dans sa famille, expliquant que sa mère écrit en thaïlandais, et qu'elle-même sait parler plusieurs langues (elle nous dit quelques mots en thaïlandais). Au cours de cette séance, Maya se montre réellement dans l'échange et accepte de s'ouvrir à nos propositions d'aide pour écrire de gauche à droite. Elle n'est plus dans une attitude défensive et exprime son désir de continuer à évoquer ce thème lors des séances à venir. De façon frappante, nous notons qu'elle s'exprime ce jour-là de façon plus fluide que d'habitude en employant des phrases syntaxiquement correctes. Cette séance a constitué une ouverture extrêmement intéressante pour la suite de la prise en charge en amorçant la possibilité d'effectuer des liens entre les langues.

Par la suite, nous constatons un changement important dans la façon dont Maya investit les séances et les activités: elle est désormais capable de prendre davantage de distance vis-à-vis de ses dessins et des supports de jeu pour se diriger de plus en plus spontanément vers des jeux symboliques (marionnettes, animaux, dînette...). Le comportement de jeu symbolique évolue lui aussi, passant de la manipulation sans véritable scénario à des mises en scène de plus en plus développées se détachant de l'étayage de l'adulte.

Le rapport aux langues est évoqué de façon récurrente au cours des jeux symboliques dont l'élaboration reste fragile. En effet Maya se situe davantage dans l'imaginaire, la « pensée magique »

(« je parle 1000 langues, c'est de la magie... ») que dans le faire semblant. Elle manifeste souvent le besoin, au cours du jeu, de revenir à la situation réelle, traduisant une certaine difficulté à s'en détacher : ainsi « le chien parle russe », mais elle précise juste après qu'« il ne peut pas parler, il peut juste hurler ». De même, en jouant avec une poupée qu'elle change, nourrit et habille, elle s'interrompt pour nous demander s'il s'agit d'un « vrai bébé ». S'exprimant à travers les jeux symboliques, le langage de Maya se structure de plus en plus. Nous notons que le stock lexical (notamment les mots du quotidien) s'est beaucoup enrichi.

Parallèlement, le travail sur les langues continue de s'effectuer au moyen de supports divers (livres, images) illustrant les différents types d'écritures utilisées dans le monde. Maya ne se lasse pas de les commenter et son enthousiasme se double d'une réelle curiosité pour les supports « multiculturels » que nous lui présentons. C'est à partir de ceux-ci que l'évocation des différents membres de sa famille et des différentes langues parlées devient possible, permettant d'effectuer un travail autour des questions de différenciation et d'identité. Maya manifeste en effet une certaine confusion lorsqu'elle évoque des membres de sa famille proche (notamment féminins : sa mère, sa nounou et sa tante) et semble avoir quelques difficultés à se situer elle-même par rapport à eux (rappelons qu'elle évolue au sein d'une situation familiale relativement complexe). Lorsqu'elle évoque l'organisation des différentes langues au niveau familial, son discours trahit parfois cette difficulté à se situer, à nommer précisément les membres de sa famille et les langues. Nous retranscrivons ici quelques extraits de séances enregistrées.

« (Orthophoniste) -Tu vois, ça c'est de l'écriture arabe.

(Maya) -Ah, je connais pas arabe.

-Tu ne connais pas, tu es sûre ?

-Non, j'arrive pas à l'écrire.

-Oui mais ça ne veut pas dire que tu ne connais pas. Ton papa il sait lire l'arabe je crois.

-Oui mais c'est normal parce que mon papa en plus, il peut lire en français, en thaïlandais, en arabe.

-Exactement.

-Et moi j'arrive pas à dire quelque chose difficile arabe.

-Mais tu connais quelques mots en arabe non ? Ta tante qui est à la maison, elle parle arabe ? La sœur de ton papa ?

-Non.

-Ah, je croyais...Elle parle en quoi alors ?

-On parle en thaïlandais quand on est à la maison.

-Toi tu parles en thaïlandais, mais la sœur de ton papa elle parle en thaïlandais ?

-Mais pourquoi ?

-Comment elle s'appelle ta tante ?

-Ta tante ? C'est quoi la tante on n'a pas de tante !

-Comment tu dis, ta tata ?

-Ah, tata !

-Oui tata ! Elle parle en quoi ?

-... Je me rappelle plus.

-Tu parles thaïlandais avec elle ?

-... Je parle en français. Mais quand même...en plus, je réfléchis comment ils parlent mon papi et ma mamie. Ils parlent arabe. Mais c'est pas la même écriture. C'est pas la même mais un peu... L'écriture c'est... (hésite longtemps, bafouille, cherche ses mots) la même mais un tout petit peu pas la même.

-Oui, il y a l'écriture arabe, l'écriture thaïlandaise, l'écriture française. Ce ne sont pas les mêmes lettres.

-Et russe aussi !

-Oui, ça existe aussi. (On ouvre le livre avec les différentes écritures)

-C'est quoi comme écriture ?

-C'est l'écriture arabe.

-Pourquoi il y a ça ? Qu'est-ce que ça veut dire ?

-Ca veut dire « exil », c'est quand on part de son pays. Tiens regarde, là c'est écrit « soleil ».

-Soleil ! Là c'est arabe. Je vais chercher le thaïlandais. C'est pas là... pas là..., pas là... Ah, c'est là !

-Bravo ! (...)

A la suite de cette discussion, Maya évoque avec enthousiasme ses voyages en Thaïlande, les rites culturels et religieux auxquels elle a participé. Elle mime les danses, les prières.

Par la suite nous évoquons avec elle ses liens avec le thaïlandais :

-Tu n'as pas de livres en thaïlandais toi ?

-J'en ai perdu. Avant j'en avais beaucoup et maintenant ils sont perdus. Tout perdus ! J'avais cherché partout et alors le magasin ils en ont pas aussi parce que j'en ai perdu plein.

-Ils sont où à ton avis ?

-Il a disparu.

-Tu sais lire le thaïlandais toi ?

-Mais non !

-Est-ce que ta nounou te chante parfois des chansons en thaïlandais ?

-Non ! Jamais !

-Et ton papa ? Et ta maman ?

-Non ! Jamais ! Jamais ! Jamais ! Parce que ils veulent pas que je appris. »

A partir du livre, Maya pose un grand nombre de questions, nous demandant de nommer les langues correspondant à chaque écriture. Elle nous interroge sur le sens de ce qui est écrit : nous lui expliquons que nous ne savons pas lire toutes ces langues. Elle se plaît à comparer les écritures en faisant des liens avec des lettres qu'elle connaît.

Maya demande ensuite à recopier l'écriture thaïlandaise présentée dans le livre. Cette activité est très investie et Maya s'applique beaucoup, verbalise son geste graphique (« un trait couché, un trait debout... »), exprime sa profonde satisfaction en disant que sa nounou ne veut pas lui apprendre à lire et à écrire en thaïlandais « parce que c'est trop difficile ». « Maintenant je sais ! » affirme-t-elle fièrement. A la fin de la séance, elle raconte à sa nounou qu'elle a écrit en thaïlandais et nous remercie avant de partir.

On note ici l'importance de l'évocation de la langue maternelle, le thaïlandais, que Maya semble rechercher à travers l'écriture et qu'elle prend plaisir à évoquer.

Plus tard, lors d'une autre séance durant laquelle Maya tente d'écrire le nom de son père, nous lui demandons quel est le nom de sa mère. La réponse de Maya, assez surprenante, est empreinte d'ambivalence et semble traduire un rapport aux langues conflictuel:

« -Je connais pas le nom de ma maman parce que je parle pas « thaïlangue ». Je sais parler arabe et toutes les autres langues mais pas « thaïlangue », et pas français !

-Mais là tu parles français avec nous...

-Oui mais j'aime pas le français !

-Alors quelle langue tu préfères ?

-Je sais pas ! Où est le livre avec toutes les langues ? Je choisis la langue que je préfère. (Maya désigne l'écriture arménienne et fait semblant de lire dans cette langue, en jargonnant). Je peux parler toutes les langues ! Et toi tu comprends rien !

-Qu'est-ce que ça veut dire ce que tu viens de lire là ?

-On peut pas dire. »

Ensuite, Maya invente une histoire qu'elle nous raconte à voix haute, dans laquelle il est question de « méchants qui attaquent les langues ». Son récit est décousu et peu intelligible, mais elle précise que « les méchants, c'est les Français ». Il semble qu'un conflit entre langue thaïlandaise (étonnamment prononcée « thaïlangue ») et langue française s'exprime ici pour Maya. Elle affirme ne pas savoir parler français ni thaïlandais, préférant se réfugier dans une langue neutre et imaginaire, sans enjeu affectif. Est-ce une façon de dire que la langue française apparaît comme une menace pour le thaïlandais, langue maternelle risquant d'être peu à peu dévalorisée que Maya redoute de perdre ?

4.1.3.6. Conclusion et questionnements

Le suivi de Maya nous a semblé à la fois riche, complexe et difficile à relater. Pour illustrer notre propos, nous proposons en annexe certains de ses dessins qui témoignent de l'évolution de son rapport à l'écrit. L'évocation du bilinguisme en séances est positive dans le sens où elle « libère » la parole de Maya en lui permettant de symboliser, à travers les différentes écritures, une problématique identitaire qui semble s'exprimer dans son rapport aux langues. Le matériel multiculturel est apparu comme une richesse pouvant être exploité de façon très large pour tisser des liens affectifs et cognitifs entre les langues, valoriser le bilinguisme et accompagner l'enfant dans son processus de représentation de l'arbitraire du signe linguistique, favorisant ainsi l'émergence de capacités métalinguistiques.

Chez Maya, la question de l'investissement de la langue française est particulièrement complexe, la séparation de ses parents ayant coïncidé avec une certaine mise à distance du thaïlandais au niveau familial. Si le fait que son père s'adresse à elle en français a permis de soutenir l'investissement de cette langue (les progrès linguistiques ont été rapides), Maya pourrait pâtir, en contrepartie, d'une certaine dévalorisation de sa langue maternelle qui s'exprime peut-être au sein de la famille comme un désir de soutenir ses progrès en français. Dans ce cas, il conviendrait d'agir auprès de l'entourage en vue d'un « rééquilibrage » afin que le français ne vienne pas supplanter la langue maternelle et que la conciliation des deux langues soit possible pour Maya.

4.2. Entretiens de parents

Nous avons rencontré cinq parents d'enfants « bilingues » ou évoluant dans un environnement bilingue. Leurs enfants n'ont pas nécessairement de difficultés de langage. Nous les avons invités à s'exprimer librement sur leur propre expérience du bilinguisme, les éventuelles difficultés rencontrées et leurs questionnements vis-à-vis du développement langagier de leurs enfants. Nous avons essayé de retranscrire leurs propos le plus fidèlement et le plus objectivement possible, en les organisant en cinq thèmes. Les mots soulignés correspondent aux mots-clés qui seront repris dans la partie « discussion ».

1) Expliquez votre propre situation de bilinguisme : quelles sont les langues parlées par les différents membres de la famille ? Comment «s'organise» la communication au quotidien ?

EMILIE est française, mariée à un Américain ; ils vivent en France avec leurs deux garçons (âgés de cinq ans et neuf ans) ; l'aîné a vécu ses premières années en Allemagne, il est trilingue ; le second a toujours vécu en France. A la maison, les parents communiquent entre eux en anglais et chacun s'adresse aux enfants dans sa propre langue (principe « une langue, une personne »). Les parents essaient de valoriser au maximum la langue anglaise au quotidien à travers des jeux et des livres anglais, enrichissants au niveau linguistique et également au niveau de « l'ouverture d'esprit ».

EVA est roumaine, mariée à un Français ; ils vivent en France avec leurs deux enfants (un fils de trois ans et une fille âgée de quelques mois) et communiquent entre eux en français ; ils «essaient » d'appliquer le principe « une langue, une personne » avec leurs enfants mais Eva avoue que ce n'est pas facile pour elle de s'efforcer de parler roumain tout en vivant dans un milieu majoritairement français. Elle parle donc en roumain ou en français à ses enfants. Les enfants sont de temps en temps en contact avec le roumain lorsqu'ils voient leur grand-mère maternelle. Le mari d'Eva parle également roumain, il peut donc prendre part à la conversation lorsque Eva et son fils se parlent en roumain.

RACHIDA est française d'origine maghrébine ; elle vit et a toujours vécu en France ; elle élève seule ses deux garçons de trois et demi et six ans ; l'aîné est suivi en orthophonie depuis plusieurs années pour retard de langage; le second vient de commencer un suivi orthophonique depuis quelques mois pour la même raison ; elle parle français à ses enfants et « parfois kabyle, parfois français » avec ses parents.

MARIE est française et vit au Pays Basque avec son mari qui parle couramment basque et «réfléchit» en basque. Elle-même dit être plus à l'aise en français qu'en basque. Entre eux, ils communiquent en français, parfois en basque. Ils ont une petite fille âgée de vingt mois : le père lui a toujours parlé basque, la mère lui a parlé spontanément basque dès la naissance (comptines, chansons, mots affectueux) mais elle dit que comme son niveau de langue en basque est limité (elle a arrêté de le parler à l'âge de six ans), elle s'est mise lui à parler peu à peu français « pour pouvoir lui expliquer des choses plus compliquées ». Actuellement, elle s'adresse à sa fille en basque ou en français selon la situation. Lorsqu'elle lui parle français, celle-ci a tendance à « se bloquer », refusant de communiquer avec sa mère dans cette langue. Marie peut commencer une phrase en basque et la finir en français car c'est plus facile pour elle. Elle précise : « Ici on met parfois des mots basques dans des phrases en français, ça ne choque personne. » Marie dit « se forcer » à parler basque et essayer de « s'y remettre » pour que ce soit « une langue vivante à la maison » et que sa fille puisse le parler couramment. Elle précise qu'au Pays Basque, la culture et la langue sont extrêmement vivaces et que les gens nourrissent une relation très intime, très particulière avec leur langue : «C'est viscéral». Elle rappelle que la langue basque a été très longtemps interdite et que son propre père en a beaucoup souffert. Elle-même regrette beaucoup de ne pas pouvoir mieux parler cette langue. Elle se sent coupée d'une partie de ses racines et de son entourage. Ses grands-parents lui disent souvent : « Quel dommage que tu parles aussi peu en basque ! » Marie souhaite que sa fille soit scolarisée dans une école basque.

LES PARENTS DE ROSE (cf. cas clinique n°1) sont un couple mixte. Le père de Rose est français et sa femme canadienne anglophone. Ils communiquent essentiellement en anglais. Avec leur fille, ils appliquent le principe « une langue, une personne ».

2) Le bilinguisme est-il (ou a-t-il été) source de questionnements, de doutes de votre part ? Si oui, à quel moment, pourquoi et de quelle façon?

EMILIE considère le bilinguisme comme une chance et ses enfants n'ont pas eu de problème de langage. Elle raconte toutefois qu'elle s'est interrogée au moment de l'entrée dans le langage de son fils aîné, en constatant un retard : à l'âge de trois ans, il ne disait que les mots « papa » et « maman », et exprimait par des cris sa frustration de ne pas pouvoir communiquer verbalement. Il ne semblait pas progresser jusqu'au jour où il s'est soudainement mis à parler en français en s'exprimant avec des phrases très bien construites ; il n'y a donc pas eu de phase intermédiaire, de « langage bébé ».

Emilie s'est par la suite inquiétée car un bégaiement (transitoire) est apparu vers trois ans et demi au moment où son fils a commencé à parler allemand (langue de l'école). La langue anglaise (paternelle) a été acquise « sans problème ». Le fils aîné est aujourd'hui trilingue (français, anglais, allemand) : il parle très bien les trois langues, même si la syntaxe de ses phrases en français apparaît parfois comme « calquée » sur la syntaxe allemande. Le fils cadet, âgé de six ans, est très en avance intellectuellement (il joue beaucoup avec les mots en comparant les deux langues, veut en apprendre d'autres, écrit un livre en anglais avec son père...) ; au niveau du langage, il a parfois des difficultés à trouver ses mots en français et fait des « mélanges » (exemple : « On va *write* le *book* » pour « On va écrire le livre »). Au total, Emilie envisage le bilinguisme comme un véritable atout. Elle s'interroge néanmoins par rapport au « retard de langage » initial : « Je pense que mes enfants auraient pu parler plus tôt s'ils n'avaient eu qu'une seule langue. »

EVA dit qu'au début, elle était « idéaliste », ayant décidé de ne parler à son fils qu'en roumain après avoir lu ce conseil dans des livres. Les choses se sont compliquées lorsque la crèche l'a alertée d'un retard d'apparition du langage chez son fils (vers l'âge de deux ans et demi). Eva a petit à petit abandonné le roumain pour lui parler, parce que c'était plus facile au quotidien et parce qu'elle voulait « qu'il y ait un déclic peut-être, pour que le roumain ne le retarde pas, pour qu'il n'ait pas de problème de socialisation en entrant à l'école. » De plus, elle a été « découragée » par certains avis (médecin, psychologue). Eva aimerait beaucoup que son fils parle roumain mais comme cela ne repose que sur elle, elle se sent un peu coupable de ne pas faire assez d'efforts à ce niveau. Ce sentiment de culpabilité est double : « Je me sens coupable parce que d'un côté, peut-être qu'il y a un retard de langage parce que je lui parle dans une autre langue, et de l'autre côté, je me sens coupable de ne pas tout faire pour lui parler en roumain. C'est ma langue maternelle donc ça devrait être très naturel, mais ça ne l'est pas quand le milieu est à 90% français. » Eva essaie de se dire que le bilinguisme n'est pas la cause du retard de langage car cela correspond à ce qu'elle a lu. « Mais, explique-t-elle, quand on a un enfant qui a retard de langage et qu'il y a de nombreuses autres opinions, on est prêt à tout. C'est dur. » Elle précise qu'elle et son mari ne croient pas vraiment au fait que le bilinguisme puisse être la cause du retard, mais qu'ils ont quand même « tenté » de ne parler qu'une seule langue, pour voir si ça pouvait aider leur fils. Depuis qu'il fréquente l'école, celui-ci s'exprime davantage en français qu'en roumain, et refuse parfois de dire des mots en roumain même lorsque sa mère l'y encourage. Celle-ci exprime sa difficulté à garder l'habitude de lui lire des histoires en roumain, expliquant que selon elle les histoires en français « sont mieux faites ». « Je trouve tous les prétextes pour ne pas continuer le roumain, même si je sais que je devrais faire des efforts. » De plus, selon Eva, le bilinguisme français-roumain n'est pas facile du fait de la grande

proximité des deux langues : elle a l'impression que cela suscite une certaine confusion chez son fils ; quand deux mots se ressemblent beaucoup en roumain et en français, elle dit qu'il prononce le mot « de façon intermédiaire », comme s'il ne savait pas faire la différence entre les mots des deux langues. Eva pense que le bilinguisme « français-anglais par exemple » doit être plus facile à ce niveau-là. La famille, justement, s'apprête à déménager aux Etats-Unis ; ils ont choisi de scolariser leur fils dans une école bilingue franco-américaine afin de ne pas le couper de la langue française. Eva exprime son inquiétude par rapport à l'introduction de cette troisième langue, qui risque de constituer « une surcharge » pour son fils (c'est ce que lui a dit le médecin ORL). Elle insiste néanmoins sur le fait que cette troisième langue étant l'anglais, « ce n'est pas comme le roumain, mon fils sera très content de le parler, ça lui servira beaucoup dans la vie. »

RACHIDA explique qu'elle avait « l'idée fixe » qu'un enfant ne pouvait pas apprendre à parler deux langues correctement. Elle a donc choisi de ne parler que français à ses enfants. Elle a même demandé à ses parents (en contact fréquent avec leurs petits-enfants) d'arrêter de s'adresser à eux en kabyle par peur que cela ne les perturbe dans leur développement langagier. Elle affirme regretter aujourd'hui de ne pas avoir pu transmettre sa langue maternelle à ses enfants. Pour elle, cette peur était certainement liée à son propre vécu, elle-même ayant rencontré des difficultés de langage et d'apprentissage étant petite, alors qu'elle parlait kabyle et français. Elle dit avoir eu « des complexes » à parler kabyle, et regretter aujourd'hui de ne pas le maîtriser parfaitement. Pour elle, parler français est plus naturel.

MARIE raconte qu'elle a « paniqué » lorsque sa fille, vers l'âge de quatorze mois, a commencé à « mélanger » les deux langues (elle est en contact avec le français à la crèche). Elle a l'impression qu'actuellement le bilinguisme lui pose des difficultés au niveau syntaxique, qu'elle « stagne ». Marie évoque son propre rapport aux langues : elle-même a eu un « retard » langagier et scolaire à la suite d'otites à répétition. Elle évoque ses lacunes en orthographe et celles de son mari en disant que c'est peut-être dû à l'influence du basque (car il s'agit de deux structures linguistiques extrêmement différentes). Elle-même ne maîtrise pas l'écrit en basque et considère que le bilinguisme et la double culture peuvent poser problème au niveau des études supérieures, ce qu'elle appréhende. Elle dit qu'elle a eu peur que sa fille ait les mêmes problèmes que l'un de ses cousins qui avait un retard de langage et de parole et qui mélangeait les deux langues, ce qui avait nécessité une prise en charge orthophonique.

LES PARENTS DE ROSE disent qu'ils ont commencé à s'inquiéter lorsque leur fille a montré des signes de retard de langage. Ils se sont demandé si c'était à cause du bilinguisme. Ils expliquent que c'est très compliqué car tout le monde donne son avis: famille, entourage, médecins... Même s'ils savent que le bilinguisme ne peut pas être à l'origine de troubles du langage, ils n'ont pas pu s'empêcher de se demander où en serait leur fille s'ils ne lui avaient parlé qu'une seule langue : «Est-ce qu'elle aurait un meilleur niveau en langue ? (...) Avant je ne voyais pas ça comme un problème. »

3) Vous a-t-on déjà donné des avis ou des conseils particuliers à propos de votre situation de bilinguisme, à l'école, à la crèche, chez le médecin, dans votre entourage etc. ?

EMILIE a eu une mauvaise expérience à l'école (en France) avec l'enseignante de son fils cadet lorsqu'il était en grande section de maternelle. Elle dit s'être sentie «jugée et rabaissée » car la maîtresse avait cru déceler des problèmes de comportement chez son fils, en les associant explicitement à son bilinguisme. Selon l'enseignante, il était inquiétant que l'enfant dise parfois des mots en anglais à l'école, elle interprétait cela comme « une peur de se tromper, une résistance de sa part ». « Le problème », avait-elle dit, « c'est que votre fils n'a pas de langue maternelle. »

EVA raconte qu'elle est allée consulter un psychologue pour son fils, qui l'a d'abord encouragée à parler roumain. Puis, voyant qu'Eva s'adressait en roumain à son fils même pendant les séances de psychothérapie, il lui a conseillé de lui parler français lorsqu'ils étaient dans un milieu français : en famille, au parc, etc. Dans ces conditions, souligne-t-elle, il reste peu d'occasions de parler roumain. Parallèlement, Eva a consulté un médecin ORL pour vérifier l'audition de son fils. Ce dernier lui a indiqué de façon très directe que la règle, lorsqu'il y a un problème de développement du langage, est de cesser de parler la langue minoritaire à l'enfant et de ne lui parler que la langue du pays. La mère d'Eva, s'inquiétant du retard de son petit-fils, lui a également conseillé d'arrêter de lui parler roumain. A l'école, on ne lui a rien dit de particulier à propos du bilinguisme même si l'adaptation au milieu scolaire a été très dure pour son fils en raison de difficultés de séparation. L'institutrice, selon elle, ne s'est pas focalisée sur les difficultés de langage de son fils. Dans son entourage, Eva parle souvent du retard de langage de son fils. Elle dit que le plus souvent, on essaie de la rassurer en disant « Ce n'est pas grave, ne t'inquiète pas, ça va venir, c'est parce qu'il y a deux langues.» A l'inverse, elle a certains amis eux-mêmes bilingues qui lui ont fortement déconseillé de cesser de parler roumain à son fils, lui expliquant que le bilinguisme est une aide précieuse pour le

développement des capacités d'expression. « Donc peut-être qu'à la limite c'est une chance pour mon fils, ça peut l'aider à surmonter ses difficultés. », exprime-t-elle. Elle ajoute : « Le bilinguisme est vu par beaucoup comme une chance, c'est sûr. Là où c'est peut-être moins une chance pour mon fils c'est que le roumain est une langue qu'il n'utilisera jamais en soi, peut-être un peu avec ses grands-parents mais ça ne va pas beaucoup lui servir dans la vie, à part le fait de favoriser ses capacités à apprendre d'autres langues. Le roumain en soi ça ne va pas beaucoup l'aider, ça reste une langue un peu exotique... »

RACHIDA dit qu'on lui a déjà fait comprendre indirectement que le bilinguisme pouvait être un problème : c'est arrivé avec l'institutrice de grande section de maternelle de son fils aîné qui lui a posé beaucoup de questions pour savoir si dans la famille, on parlait uniquement français ou s'il y avait d'autres langues. Pour Rachida, cette institutrice portait un jugement car elle affirmait en même temps que son fils était « en échec scolaire », ce qui semble aujourd'hui injustifié. Rachida précise qu'elle a constaté, avec d'autres parents d'élèves de cette classe, que ces jugements et commentaires négatifs et abusifs venant de l'école s'étaient appliqués à la plupart des enfants issus de milieux bilingues (qu'ils soient maghrébins ou anglo-saxons) mais jamais aux « Français pure souche ».

MARIE dit que dans son entourage, il y a un grand nombre de couples mixtes qui disent que les enfants bilingues simultanés ont en général six mois de retard par rapport aux autres pour arriver à parler correctement. « Je ne sais pas si c'est une légende urbaine, mais c'est ce que tout le monde dit ici. »

LES PARENTS DE ROSE racontent qu'ils ont consulté deux médecins généralistes ayant tenu à peu près le même discours : « Ne vous inquiétez pas, ça va venir, c'est normal pour les enfants qui apprennent deux langues en même temps. » Les médecins leur ont déconseillé de faire un bilan orthophonique. L'un d'entre eux leur a conseillé d'être plus strict avec leur fille. L'entourage familial, voyant que Rose avait des difficultés de langage, a également conseillé à la mère de cesser de lui parler anglais. « C'est stupide », affirme-t-elle. Ils affirment avoir confiance dans le bilinguisme : «Malgré la dysphasie, on va continuer à lui parler anglais et français. »

4) Si votre enfant rencontre des difficultés de développement du langage : Avez-vous consulté un(e) orthophoniste ? Avez-vous remis en question le bilinguisme ? Etiez-vous en attente de conseils ? Vous en a-t-il(elle) donné et quels ont-ils été ?

EMILIE est allée consulter une orthophoniste lorsque son fils avait quatre ans car elle s'inquiétait de son bégaiement. L'orthophoniste a été rassurante et n'a pas jugé nécessaire de mettre en place un suivi : elle a simplement expliqué à Emilie qu'il s'agissait du « bégaiement de l'enfant bilingue », phénomène répandu et considéré comme normal. De fait, ce bégaiement a rapidement disparu. Elle précise que son fils cadet est lui aussi passé par cette phase de bégaiement.

EVA n'a pas souhaité consulter d'orthophoniste malgré son inquiétude par rapport au retard de son fils. Elle souhaite attendre, notamment en raison de la proximité de leur déménagement aux Etats-Unis.

RACHIDA a consulté une orthophoniste qui l'a beaucoup rassurée en lui expliquant qu'un enfant pouvait apprendre à parler un très grand nombre de langues sans problème, qu'il s'agissait d'une richesse et non d'un handicap. Elle a ainsi mis fin à ses doutes (Rachida craignait que le contact avec le kabyle par l'intermédiaire des grands-parents n'ait été la cause du retard de langage de son fils). Il s'est d'ailleurs avéré que le retard était causé par une perte auditive : les progrès ont été importants depuis la pose des yoyos. Depuis lors, elle a repris confiance et a même demandé à ses parents de reparler kabyle à ses enfants, car il est important pour elle qu'ils gardent un lien avec leurs origines.

MARIE s'est adressée à une amie orthophoniste pour lui parler de ses inquiétudes à propos du langage de sa fille. Celle-ci lui a conseillé de lui parler dans la langue dans laquelle elle se sent le plus à l'aise.

LES PARENTS DE ROSE sont allés faire un bilan orthophonique alors que le médecin n'en voyait pas la nécessité. Ils se félicitent de cette démarche car les difficultés de Rose ont été reconnues et une prise en charge a pu débuter. L'orthophoniste a été très rassurante vis-à-vis du bilinguisme, les encourageant à garder les deux langues dans la famille. Elle a conseillé au père de s'adresser parfois en français à sa femme, «pour que Rose puisse voir que le français marche aussi avec maman.» Un bilan pluridisciplinaire a été effectué dans un centre référent, révélant un trouble

dysphasique. Après ce diagnostic, les parents de Rose sont en demande de conseils pour favoriser le développement langagier de leur fille.

5) Quels conseils donneriez-vous à d'autres parents d'enfants bilingues rencontrant des difficultés de langage ?

EMILIE dit qu'il faut toujours valoriser la langue maternelle car c'est enrichissant à tous les niveaux (culture, personnalité...). Selon elle, l'apprentissage de plusieurs langues ne peut être un problème si cela se fait de manière cohérente. Il faut essayer de se tenir au principe « une langue, une personne » afin de transmettre au mieux les langues familiales.

RACHIDA : « Parlez-leur les deux langues, suivez votre instinct, il ne faut pas avoir honte de ses origines ni de sa langue, car quelle que soit cette langue, c'est une richesse; ne faites pas attention à certains professionnels ou instituteurs qui vous disent que ça peut être néfaste; même si l'enfant ne la parle pas plus tard, au moins il comprendra cette langue ; ne pas parler sa langue d'origine c'est perdre quelque chose. Plus tard l'enfant vous remerciera. »

EVA : « Continuez à parler les deux langues, faites tous les efforts pour cela. Ne vous laissez pas influencer par ceux qui disent que cela peut créer du retard parce que c'est magnifique qu'il y ait des enfants bilingues, même si c'est un peu pesant parfois. » Elle précise néanmoins qu'elle n'est pas en mesure de donner des conseils « pratiques », elle-même se demandant comment faire pour aider son enfant au niveau du langage.

MARIE dit que la transmission de la langue et de la culture d'origine est très importante pour l'enfant même si le bilinguisme est source de doutes. Il faut le valoriser et le soutenir au niveau familial.

LES PARENTS DE ROSE : « Aller voir un orthophoniste tout de suite. Et surtout ne pas avoir peur du regard des autres ou de l'avis des médecins qui disent que ce n'est pas la peine de faire des tests. Si on n'avait pas pris l'initiative d'y aller contre l'avis du médecin, on serait peut-être encore en train de se demander « qu'est-ce qu'on fait avec Rose ? ». Il faut que ce soit démocratisé, que les gens sachent que quand il y a un problème avec le langage d'un enfant on va chez l'orthophoniste. »

4.3. Points de vue des orthophonistes

Nous relatons ici les résultats de nos rencontres avec quatre orthophonistes exerçant en milieu libéral dans des quartiers aux populations d'origines diversifiées. Ces rencontres se sont effectuées sous forme d'entretiens informels ayant pour objectif de recueillir des témoignages et/ou des questionnements cliniques particuliers sur la façon d'aborder les troubles du langage de l'enfant bilingue. Nous avons choisi de synthétiser les réponses en les regroupant en plusieurs points.

1) Situations de bilinguisme les plus fréquemment rencontrées

-KARINE et AMANDINE exercent dans un quartier multiculturel où la communauté chinoise est particulièrement représentée. Pour elles, le bilinguisme précoce consécutif est une réalité quotidienne (le français est appris au moment de l'entrée à l'école).

-AURELIE exerce dans un quartier au niveau socio-culturel particulièrement favorisé. Le bilinguisme (souvent franco-anglais) y est fréquent.

-LARA suit plusieurs enfants issus de milieux non francophones, en particulier roumains ou polonais.

2) Conseils ou questionnements cliniques particuliers

-KARINE souligne la complexité des facteurs à prendre en compte pour analyser la situation de bilinguisme. Elle essaie d'être particulièrement attentive au statut des langues et à leur valeur communicationnelle au sein des relations familiales (langues parlées entre la mère et l'enfant, entre le père et la mère, entre le père et l'enfant...). Les choses se complexifient lorsqu'il existe un multilinguisme ou un multiculturalisme au sein même de la famille, et que la langue parlée entre la mère et l'enfant risque d'« exclure » le père. Il faut également être attentif à la façon dont la langue française est investie par les parents. Selon elle, le bilinguisme est à envisager comme un « révélateur » (d'un déséquilibre des relations intra-familiales, de la façon dont la famille vit dans le pays d'accueil...) et non comme une cause des difficultés. Concernant l'évaluation, elle n'utilise pas de tests étalonnés mais se réfère à une observation clinique fine et globale sur le comportement de communication de l'enfant et ses capacités d'inscription dans la langue française. Le plus souvent, l'anamnèse révèle que les difficultés de langage se manifestent dans les deux langues.

-AMANDINE : pour elle, la difficulté principale se situe au niveau de la communication avec les parents non francophones. Il est souvent difficile de mener une anamnèse détaillée et d'obtenir des informations précises concernant l'histoire de l'enfant, la dynamique linguistique familiale, le parcours migratoire éventuel. En outre, il arrive fréquemment que les enfants ne soient pas accompagnés de leurs parents mais d'un frère ou d'une soeur aîné(e) parlant français. Il manque dès lors des clefs de compréhension pour l'évaluation et le suivi de l'enfant. Il est par exemple difficile de savoir si les difficultés se manifestent également dans la langue maternelle. Dans ces conditions, comment interpréter les signes cliniques? Amandine dit « tâtonner » et pointe la nécessité de « revoir tous ses repères linguistiques et culturels ». De même, elle s'interroge sur la pertinence d'un travail au niveau du lexique en français si ces mots ne sont pas repris à la maison, dans un contexte quotidien.

-AURELIE: L'idéal, pour l'évaluation, serait de disposer de tests en français et en anglais. Comme cela n'existe pas, elle utilise ses propres compétences en anglais (étant elle-même bilingue) pour essayer d'évaluer cette langue de façon informelle. Dans la rééducation, elle tente de stimuler l'évocation des autres langues et de repérer, lorsque cela est possible, les éventuelles interférences syntaxiques d'une langue à l'autre.

-LARA s'interroge à propos de la légitimité d'une prise en charge orthophonique pour des enfants de langue maternelle non francophone dont l'évaluation ne fait pas apparaître de trouble du langage mais seulement un déficit lexical en français. Pour elle, c'est la prise en compte du rapport à la langue de l'enfant (inhibition...) et de la demande particulière des parents qui permet de décider d'une prise en charge.

3) Spécificités de l'accompagnement parental

-KARINE insiste sur l'importance de l'accompagnement parental qui doit respecter selon elle « un principe absolu »: la valorisation de la langue maternelle. La plupart des parents sont en demande de conseils et certains sont victimes de recommandations peu adaptées données par l'école (parler français avec leurs enfants en laissant la langue maternelle de côté). Même si la communication entre l'orthophoniste et les parents se heurte à la barrière de la langue, Karine essaie de la dépasser et de se faire comprendre en essayant d'établir une relation de confiance (qui serait selon elle moins authentique si l'on faisait appel à des traducteurs). Elle conseille toujours aux parents, en utilisant des mots simples et des gestes, de « parler la langue du coeur » à leur enfant. Elle essaie également de favoriser l'investissement de la langue française au quotidien en conseillant aux parents d'inscrire

leur enfant au centre de loisirs par exemple, afin que le français ne soit pas uniquement la langue de l'école. Cet aspect est très important selon elle, et l'évolution de l'enfant est souvent nettement perceptible dès lors que les parents s'investissent (ne serait-ce qu'à travers la relation établie avec l'orthophoniste).

-AMANDINE: Il faut apprendre à s'adapter aux différentes cultures et s'interroger sur nos propres a priori: par exemple, être conscient du fait que poser certaines questions sur l'enfant ou sa famille peut être vécu comme intrusif pour les parents. C'est souvent délicat. Dans sa pratique, Amandine ressent beaucoup les différences culturelles en termes de représentations. Le plus souvent, la prise en charge orthophonique est liée à l'enjeu de la réussite scolaire. Certains parents ont tendance à s'incliner devant « le savoir » de l'orthophoniste tout comme ils s'inclinent devant l'institution scolaire. Ils ne semblent pas en demande de conseils, mais peut-être n'osent-ils pas formuler leurs questions? Selon Amandine, les parents non francophones sont en quelque sorte « démis » d'une partie de leur parentalité dans le sens où ils ne se sentent pas capables de soutenir leur enfant dans sa progression linguistique et scolaire: ils s'en remettent donc aux professionnels et ont tendance à « surinvestir » l'enjeu des apprentissages.

-AURELIE: Dans le quartier où elle exerce, les parents sont très rarement en demande de conseils par rapport au bilinguisme, qui est aussi fréquent que valorisé. Cette banalisation pose parfois problème: même si le multiculturalisme va dans le sens de l'évolution de la société, il faut néanmoins tenir compte de la complexité de certaines situations. C'est comme si les gens n'en avaient pas conscience. Les tentatives d'accompagnement parental sont donc difficiles à mettre en oeuvre. Dans l'anamnèse, il faut éviter de poser toutes les questions d'emblée, être souple par rapport à l'histoire familiale.

-LARA envisage l'accompagnement parental comme le pivot du travail thérapeutique. Elle se situe davantage dans la prévention et la « réassurance » que dans la rééducation en tant que telle. Souvent, la demande émane de parents non francophones qui sont très anxieux (souvent au moment du CP) par rapport à la réussite scolaire de leur enfant.

4) Rôle de l'orthophoniste

-KARINE: L'orthophoniste joue un rôle de « nourrissage » langagier pour l'enfant dont la langue maternelle n'est pas le français: on peut s'attendre à une première période de silence pour l'enfant.

On travaille à l'investissement de la langue française tout en valorisant la langue et la culture d'origine de l'enfant, a fortiori si celles-ci ont un statut social dévalorisé: il s'agit de montrer à l'enfant que l'on s'intéresse à sa langue d'origine et que celle-ci a autant de valeur que la langue de l'école. On est dans un travail de lien entre la langue familiale et la langue du pays.

-AMANDINE s'interroge sur la possibilité de laisser « entrer » la langue maternelle de l'enfant dans l'espace thérapeutique: s'agit-il d'un « risque » (dans le sens où l'enfant n'aura plus envie de parler français) ou au contraire d'une piste à suivre pour favoriser l'investissement de la langue française? Cette réflexion l'amène à convenir qu'interdire à l'enfant de parler sa langue maternelle en séances n'aurait pas de sens puisque le rôle de l'orthophoniste est de travailler sur le langage davantage que sur la langue. Elle souligne la difficulté de cette démarche car sa formation initiale l'a habituée à envisager la rééducation orthophonique comme un travail formel sur la langue française.

-AURELIE: Le rôle de l'orthophoniste est selon elle d'aider l'enfant à prendre de la distance par rapport à l'ensemble des langues qui composent son registre de codes (travail de la métaphonologie). On travaille sur la langue autant que sur le langage et l'on touche dès lors à l'histoire et à l'identité du patient: cela est d'autant plus complexe dans les situations multiculturelles, qui peuvent poser problème surtout si l'enfant n'est pas « stable » dans ses repères affectifs.

-LARA: Si l'enfant a un « retard » en français (langue de l'extérieur), on essaie de travailler sur l'investissement affectif de cette langue, sur le plaisir du français. Cela aidera à l'enrichissement spontané du stock lexical qui ne peut être travaillé comme un objectif en tant que tel.

4.4. Points de vue des enseignants

Au cours de notre étude, il nous a semblé intéressant de recueillir quelques témoignages d'enseignants (cycles 2 et 3) afin d'illustrer leur propre point de vue sur le bilinguisme tel qu'il est perçu en milieu scolaire. Nous nous sommes rendue dans deux écoles situées dans des quartiers « multiculturels » et dans une école bilingue français-anglais.

Les enseignants rencontrés exercent dans des écoles accueillant une majorité d'élèves issus de l'immigration (Afrique, Maghreb, Sri Lanka...). Plusieurs points reviennent dans leurs discours et leurs questionnements:

- 1) D'emblée, le terme de « bilinguisme » pose problème: même si la plupart des enfants sont issus de milieux familiaux « non francophones », il est très difficile de savoir dans quelle mesure la ou les langue(s) d'origine sont parlées à la maison. Pour la plupart des enseignants, ces enfants ne sont pas « bilingues » dans le sens où aucune des deux langues n'est réellement maîtrisée, ce qui n'est pas sans poser problème au niveau des apprentissages.
- 2) La faiblesse linguistique est reliée à des difficultés socio-culturelles globales: la pauvreté et l'imprécision du vocabulaire sont pointées comme des difficultés essentielles qui constituent un véritable handicap pour l'accès aux apprentissages. Toutefois, ce manque de vocabulaire se retrouve également chez des enfants unilingues issus de milieux socio-culturels « peu stimulants ». Les enseignants expriment leur impuissance à ce niveau.
- 3) L'attitude des parents est souvent pointée comme facteur déterminant : le manque d'investissement parental dans la langue française et dans le parcours scolaire est souligné, notamment les mères, à qui les enseignants conseillent parfois de prendre des cours de français afin de pouvoir fournir à leur enfant un modèle linguistique correct. Les enseignants soulignent le fait que les parents s'effacent et attendent beaucoup, voire trop, de l'institution scolaire.
- 4) Les langues d'origine sont très rarement évoquées par les enseignants, les parents et les enfants: tout se passe comme si l'enjeu de l'intégration occultait le sujet de la langue d'origine. Souvent, les parents s'adressent à leurs enfants dans un français approximatif devant les enseignants. Une enseignante de grande section de maternelle a tenté d'introduire en classe une activité autour des différentes langues et cultures familiales; elle a suscité très peu de

réactions de la part des enfants qui, lui semble-t-il, ne sont stimulés ni en français ni dans leurs langues d'origine (pas de comptines, de livres...).

- 5) Globalement, le bilinguisme en tant que tel n'est pas considéré comme facteur de difficultés scolaires: les enfants évoluant dans des milieux bilingues et/ou multiculturels n'éprouvent pas nécessairement de difficultés au niveau du langage et des apprentissages. C'est le manque de stimulation langagière (en français ou dans une autre langue) et la non-maîtrise du français par les parents qui semble être source de difficultés.

Parallèlement, notre entretien avec la directrice d'une école bilingue (français-anglais) nous a permis de recueillir un point de vue tout à fait différent. Dans son établissement, le bilinguisme est extrêmement valorisé. Les cultures représentées sont variées (60 nationalités pour 450 élèves) mais les enfants sont tous issus de milieux socio-culturels favorisés. La plupart du temps, les parents vivent en France à la suite d'une expatriation choisie. La langue parlée à la maison est toujours la langue maternelle (les parents y sont vivement encouragés) et les langues de scolarisation sont l'anglais et le français: les enfants sont donc souvent trilingues.

L'entrée dans l'écrit est abordée de façon progressive pour éviter les confusions: les enfants apprennent à lire et à écrire dans la deuxième langue (le français) une fois que l'écrit de la première langue (l'anglais) est bien maîtrisé et assimilé.

Les différentes cultures sont très valorisées au sein de l'école, à travers les ateliers artistiques par exemple. Les enfants sont fiers de leurs appartenances et n'ont pas honte de parler leurs langues maternelles. Les difficultés rencontrées, rares au demeurant, ne sont jamais imputées au bilinguisme en tant que tel. Il s'agit le plus souvent de troubles du langage écrit (dyslexies) et non du langage oral. Dans ce cas, elles s'expriment dans les deux langues mais le bilinguisme n'apparaît pas comme un facteur aggravant, bien au contraire: la directrice rapporte un certain nombre de cas d'enfants dyslexiques ayant pu tirer parti de leur bilinguisme, considéré comme un véritable atout à tout point de vue, pour dépasser leur « handicap » au niveau de l'écrit.

Dans cette école, le bilinguisme est synonyme de chance, de plaisir de communication, d'ouverture et de réussite. La directrice se dit heurtée que ce terme puisse s'appliquer à des situations d'exil et à des personnes « déracinées » pour qui l'apprentissage de la langue du pays est une obligation (non un choix) visant à l'intégration. Par ailleurs, selon elle, ces personnes parlent rarement « une vraie langue » et se trouvent souvent dans des situations d'illettrisme et des conditions sociales qui complexifient les choses. Elle souligne le fait qu'il doit exister d'autres termes pour désigner ce type de situations.

5. DISCUSSION

5.1. Rappel des hypothèses de départ

Nos hypothèses de départ étaient les suivantes:

- 1) Le bilinguisme ne constitue pas en tant que tel un facteur favorisant l'apparition de troubles du langage.
- 2) Néanmoins, les conditions de la réalisation du bilinguisme, souvent complexes, peuvent donner lieu à l'émergence de difficultés s'exprimant sur le plan langagier, comportemental et/ou scolaire.
- 3) Les représentations sociales qui gravitent autour du bilinguisme, et notamment la valorisation ou non de la langue d'origine, influencent le développement du langage de l'enfant bilingue et l'expression d'éventuelles difficultés.
- 4) En cas de trouble du langage avéré, l'intervention orthophonique ne peut s'effectuer en termes normatifs monolingues; elle doit prendre en compte l'ensemble des facteurs environnementaux à même d'éclairer la situation de bilinguisme.
- 5) La prévention, l'accompagnement parental, la valorisation et la mise en lien entre les différentes langues et cultures en présence sont des pistes thérapeutiques à privilégier.

Nous mettrons ces cinq hypothèses en rapport avec les résultats obtenus tout au long de la discussion.

5.2. Apports des entretiens et rencontres (parents, orthophonistes, enseignants)

5.2.1. Problématiques émergentes à l'issue des entretiens de parents

Les situations évoquées sont très différentes et influencées par de nombreux facteurs: « type » de bilinguisme, âge de l'enfant, trouble du langage avéré ou non, type de difficultés rencontrées, organisation familiale, « statut » des langues parlées...

On peut voir que le développement du langage bilingue est source de questionnements, de doutes ou d'inquiétude dans de nombreux cas, que l'enfant présente ou non des difficultés de langage avérées. Ces doutes s'articulent essentiellement autour de la notion de « retard », maintes

fois évoquée, ou de « mélange » des langues, de « surcharge », qui posent la question du rapport à la norme (c'est-à-dire les enfants monolingues). La comparaison avec les autres, notamment au moment de l'entrée à l'école, est au centre des questionnements parentaux.

Même si le bilinguisme est apparemment valorisé dans leur discours, des appréhensions sont néanmoins perceptibles, souvent mises en lien avec leur propre vécu langagier et/ou scolaire. Ces appréhensions semblent renforcées (parfois même induites) par certains discours médicaux, scolaires ou familiaux relayant l'idée que le bilinguisme peut causer ou renforcer des difficultés de langage.

Si un trouble du langage est avéré, le bilinguisme peut être pointé ou remis en question par les professionnels et/ou les parents, ce qui, nous le voyons, se traduit par l'expression d'une culpabilité sous-jacente. Cette culpabilité est d'autant plus importante que la langue est perçue comme l'enjeu d'une transmission culturelle et intergénérationnelle, avec le risque que celle-ci soit « échouée ».

Ce désir de transmission « affective » semble parfois se heurter à l'enjeu de la réussite scolaire. A cet égard, le statut plus ou moins valorisé de la langue (kabyle, roumain vs anglais, français) est un facteur qui transparaît de façon relativement évidente dans les discours recueillis, et qui influence, semble-t-il, la représentation du bilinguisme comme facteur possible de difficultés.

Ainsi l'influence des représentations sociales du bilinguisme, soulignée dans l'hypothèse n°3, s'exprime de façon sous-jacente dans les propos recueillis. Néanmoins, si elles semblent favoriser les inquiétudes parentales, nous ne sommes pas en mesure de conclure que ces représentations influencent le développement du langage de l'enfant bilingue.

Nous pouvons relever que les orthophonistes se situent de façon positive dans ces témoignages qui soulignent leur rôle « rassurant » et valorisant par rapport au bilinguisme. Ceci va dans le sens de l'hypothèse n°5, qui souligne l'importance de l'accompagnement parental et de la valorisation du bilinguisme dans l'intervention orthophonique.

5.2.2. Problématiques émergentes à l'issue des rencontres avec les orthophonistes et les enseignants

Les témoignages des orthophonistes font état d'un certain nombre de questionnements concernant la prise en charge de l'enfant en situation de bilinguisme. Avant tout, c'est la complexité des situations qui est soulignée: elle entraîne des difficultés qui s'expriment à différents niveaux.

La communication avec les parents est souvent ressentie comme une difficulté liée à la « barrière de la langue » mais aussi aux différences de représentations culturelles. Elle est toutefois

évoquée par toutes comme un pivot de l'action thérapeutique, dans une optique de prévention. Même dans les milieux « favorisés » où le bilinguisme est très valorisé, l'accompagnement parental est vu comme une démarche délicate qui touche à l'histoire et à l'identité familiale.

L'évaluation des compétences langagières s'effectue avec ou sans tests étalonnés, avec une recontextualisation des performances (quand c'est possible, la langue maternelle est testée) et un regard global sur l'enfant qui prend en compte l'environnement familial, la demande des parents et l'investissement de la langue.

Lorsque l'enfant présente un trouble, celui-ci s'exprime en général dans les deux langues mais certains témoignages soulignent le fait qu'il est difficile d'avoir des informations sur les compétences en langue maternelle, ainsi que sur l'histoire de l'enfant en général ; l'anamnèse peut être très délicate à mener en fonction des différentes représentations culturelles en présence.

Dans l'ensemble, l'ouverture à la langue familiale dans la rééducation est vue comme un moyen de la valoriser; toutefois, son introduction en séances peut susciter des doutes et pose la question du rôle de l'orthophoniste: il s'agit de trouver un juste équilibre entre valorisation de la langue maternelle et investissement de la langue française. Ce travail de l'investissement de la langue s'appuie beaucoup sur l'accompagnement parental. La demande parentale vis-à-vis de l'orthophonie s'exprime souvent en termes d'anxiété par rapport à la réussite scolaire.

Les hypothèses n°4 et 5 concernant le rôle de l'orthophoniste semblent s'appliquer à ces résultats.

Parallèlement, les résultats de nos rencontres avec les enseignants font écho aux hypothèses n°1 et 2 : le bilinguisme n'est pas perçu en tant que tel comme source de difficultés; celles-ci sont le plus souvent reliées à l'influence du contexte socio-culturel global. Cela s'illustre particulièrement dans le témoignage de la directrice de l'école bilingue qui marque le contraste entre bilinguisme « d'élite » (véritable atout) et bilinguisme « dévalorisé » (situations d'exil et de migration).

5.2.3. Pistes et questionnements pour l'orthophonie

Les discours recueillis permettent de soulever un certain nombre de questions intéressantes d'un point de vue orthophonique.

Tout d'abord, la notion de retard est très souvent évoquée. La littérature, à cet égard, donne peu de repères; le développement du langage des enfants bilingues est-il ou non plus tardif que celui des enfants unilingues? S'il est difficile de répondre à cette question d'un point de vue théorique, le terme de « retard » est à utiliser avec précaution car il semble renforcer les représentations négatives du bilinguisme en véhiculant l'idée que celui-ci peut poser problème. En cas de troubles du langage, l'influence de telles représentations risque de s'exprimer dans des discours soit banalisants,

soit alarmistes, qui dans les deux cas nuisent à l'interprétation objective des difficultés et vont dans le sens d'une culpabilisation parentale sans fondements.

Une autre question se pose concernant la notion de « mélange des langues ». Si le principe de Ronjat (« une langue, une personne ») est souvent « recommandé », les discours de parents montrent que celui-ci est difficile à appliquer au quotidien, pour des raisons diverses (adaptation à l'environnement, manque de maîtrise de la langue...). Doit-on craindre pour autant des conséquences négatives sur le développement du langage de l'enfant? Il semble important de relativiser ce type de conseils « normatifs » et d'avoir à l'esprit qu'une langue est avant tout faite pour communiquer spontanément. Rappelons à cet égard la phrase de Marie vivant dans une région bilingue : « Ici, on met parfois des mots basques dans des phrases en français, et ça ne choque personne. »

Finalement, les résultats de ces témoignages ne peuvent qu'encourager l'orthophonie à se situer du côté de la prévention et de l'accompagnement parental afin de soutenir le bilinguisme familial et ce, particulièrement en cas de troubles du langage.

5.3. Apports des études de cas cliniques

5.3.1. Rose: réflexions autour de l'évaluation du langage bilingue

5.3.1.1. Avantages et limites d'une évaluation en Centre Référent

Nous avons choisi de présenter ce cas afin d'illustrer les questions qui peuvent se poser lors de l'évaluation du langage d'un enfant bilingue. Ici, le cadre évaluatif du centre référent présente à la fois des avantages et des limites.

Tout d'abord, l'évaluation proposée est globale et pluridisciplinaire : l'observation clinique s'effectue à différents niveaux (psychomoteur, psychologique, langagier, pédagogique) et dans des contextes différents. Les entretiens avec les parents sont approfondis et permettent d'effectuer une anamnèse relativement détaillée. La mise en lien des différents éléments s'effectue au cours d'une synthèse où la discussion et la confrontation des points de vue est privilégiée. L'ensemble de la démarche semble donc particulièrement adaptée pour aborder la complexité d'une situation mêlant bilinguisme et troubles du langage.

Les limites de l'évaluation apparaissent néanmoins à différents niveaux. D'une part, elle s'effectue dans le cadre d'une consultation hospitalière qui est un milieu inconnu pour les enfants. Il est souvent difficile pour eux de se soumettre à la succession de bilans qui impliquent d'entrer rapidement en relation avec chaque professionnel et d'être mis face à ses difficultés de façon

répétée. Par ailleurs, la plupart des tests proposés pour évaluer les capacités non langagières s'appuient sur des consignes verbales. Or, la plupart des enfants évalués, bilingues ou non, présentent des troubles sévères de la compréhension verbale, ce qui rend la cotation et l'interprétation des résultats souvent difficiles : comment distinguer ce qui relève de la difficulté purement verbale et ce qui relève de la difficulté cognitive? En cas de bilinguisme, cette difficulté d'interprétation est exacerbée : si une épreuve est échouée, s'agit-il d'une difficulté d'ordre cognitif, d'un déficit de traitement de l'information verbale, ou simplement d'une difficulté linguistique ? Cette question s'est posée à plusieurs reprises dans l'évaluation des compétences de Rose.

5.3.1.2. La prise en compte du bilinguisme dans l'évaluation

Sans apporter de réponse précise à toutes les questions, la tentative de prise en compte de la langue anglaise au cours de certains bilans a fourni un éclairage important en dépit du caractère informel et ponctuel de cette démarche.

Celle-ci est aléatoire et repose sur le niveau de compétence plus ou moins élevé du professionnel dans l'autre langue : lorsqu'il s'agit d'une langue comme l'anglais, la prise en compte du bilinguisme est incontestablement facilitée. Même si le niveau de langue du professionnel est peu élevé, il peut être en mesure d'observer certains points.

Si l'enfant semble évoquer, prononcer ou comprendre plus facilement les mots anglais que les mots français, on peut émettre l'hypothèse qu'elle est « dominante » par rapport au français, et dans ce cas interpréter avec une grande réserve les performances aux tests.

Si, comme dans le cas de Rose, on note un relatif équilibre entre les deux langues, et que les compétences en anglais ne semblent pas dépasser les compétences observées en français ni compenser les difficultés verbales, on peut alors émettre l'hypothèse que l'enfant présente un retard ou des troubles spécifiques du langage.

Dans tous les cas, les informations recueillies auprès des parents constituent une donnée clinique importante, car souvent eux seuls sont en mesure de dire si leur enfant maîtrise une langue mieux que l'autre, quoi qu'il soit difficile de le vérifier de façon objective.

Chez Rose, le mélange des codes linguistiques est une donnée importante à prendre en compte dans l'analyse des difficultés. Les données de la littérature soulignent que ces mélanges constituent un stade « normal » du développement langagier bilingue : on peut néanmoins se demander jusqu'à quel âge ces mélanges peuvent être considérés comme normaux. La persistance du mélange des codes à l'âge de presque cinq ans semble constituer un indicateur de difficulté importante.

Finalement, le cas de Rose constitue un exemple où l'évaluation du langage bilingue, si elle pose un certain nombre de questions, est facilitée par plusieurs facteurs: le cadre d'évaluation du centre référent est très global et permet une investigation approfondie (cela va dans le sens de notre hypothèse n°4) ; l'anglais est une langue facilement accessible pour les examinateurs; les difficultés langagières se manifestent dans les deux langues; les difficultés culturelles et/ou psychoaffectives sont exclues.

5.3.2. Rakesh et Maya : deux suivis particuliers

Le suivi orthophonique de Rakesh constitue selon nous une illustration intéressante de trouble langagier vu comme symptôme d'un conflit linguistique et culturel se manifestant dans un contexte de migration. On se situe dans la logique des hypothèses n° 2 et 3. Les données théoriques sur les spécificités de l'accompagnement des familles migrantes ont fourni des repères cliniques riches et adaptés à ce type de cas. Si la nécessité d'établir une « alliance thérapeutique » avec la famille est soulignée par les auteurs, la pratique montre qu'il peut être difficile de dépasser certaines différences culturelles pouvant dès lors être perçues comme des obstacles au déroulement du suivi. Dans ce cas, l'orientation en consultation ethnopsychiatrique peut être envisagée comme une aide possible.

Dans le cas de Maya, le bilinguisme et le biculturalisme se manifestent de façon différente, même si l'évolution du suivi se pose également en termes de conciliation identitaire. Le retard de langage initial, dû à une perte auditive s'associe à une situation familiale complexe et au statut socialement peu valorisé des langues d'origine (hypothèses n° 2 et 3). Cette complexité se manifeste de façon très nette au cours du suivi qui bénéficie du soutien familial, de l'investissement et des apports singuliers de Maya. Ceux-ci ont permis une ouverture très intéressante vers un travail de mise en lien des différentes écritures et langues d'origine qui s'est révélé riche de sens pour Maya.

Dans les deux cas, l'ouverture aux langues et aux représentations culturelles d'origine a permis de contourner certains obstacles notamment au niveau de l'interprétation des signes cliniques: ce qui peut être vu comme de l'agrammatisme trouve un sens différent dès lors que l'on s'interroge sur d'éventuelles interférences linguistiques ; ce qui peut être perçu comme un signe de trouble comportemental de type trouble envahissant du développement (expressions stéréotypées, réactions « étranges » dans certains contextes, distance à l'autre...) peut finalement être mieux compris à la lumière de certaines données culturelles.

Au final, les pistes évoquées dans la partie théorique trouvent ici tout leur sens et ne peuvent qu'inviter le clinicien à se détacher de ses propres représentations et repères normatifs pour tenter de percevoir l'enfant dans sa singularité. La valorisation de la langue et de la culture d'origine contribuant à faire de l'espace orthophonique un lieu de conciliation (entre les langues, entre les lieux, famille et école) apparaît comme une piste clinique extrêmement riche et intéressante à tous les niveaux, ce qui va dans le sens de toutes nos hypothèses.

Dans cette perspective, l'approche de la Pédagogie Relationnelle du Langage nous semble particulièrement pertinente au regard des données théoriques, qui montrent que l'appréciation des troubles du langage d'un enfant bilingue en termes uniquement linguistiques et normatifs constitue un écueil à éviter pour le clinicien. La mise en place d'une relation thérapeutique envisagée comme une rencontre singulière et un espace de conciliation identitaire constitue l'un des fondements de l'approche PRL : la particularité d'une telle clinique semble pouvoir s'inscrire dans une démarche d'ouverture nécessaire à l'appréhension de la situation bilingue dans toute sa complexité, en prenant en compte la singularité du parcours langagier de chaque enfant.

5.4. Conclusions et questionnements

Ce mémoire se présente avant tout comme une démarche de réflexion qui s'est élaborée à partir de questionnements personnels. Ancienne étudiante en langues étrangères, nous avons toujours nourri un goût particulier pour les langues vivantes et notre curiosité vis-à-vis du bilinguisme s'est notamment développée au cours de séjours en Espagne, dans des régions où coexistent plusieurs langues et plusieurs cultures. Par la suite, au cours de notre formation en orthophonie, et notamment en stage, nous nous sommes interrogée sur les processus d'acquisition du langage dans les situations de bilinguisme précoce, avec de nombreuses questions : comment l'individu bilingue construit-il son langage ? Comment appréhender, en tant que thérapeute, les troubles du langage dans des situations de bilinguisme ? N'ayant pu trouver de réponses à nos questions dans le cadre de nos cours théoriques, nous avons décidé de les poser dans ce mémoire.

Premier constat : ce sujet, qui a été largement traité au sein de la recherche en linguistique, en psychologie ou encore en sociologie, est rarement abordé en orthophonie. Or, si le bilinguisme ne constitue pas une pathologie, l'orthophonie ne s'intéresse-t-elle pas à toutes les formes de langage ?

Cette complexité, à la fois passionnante et déstabilisante, a constitué une richesse autant qu'un écueil dans l'élaboration de ce mémoire. Enthousiaste à l'idée de traiter un sujet aussi ouvert, nous l'avons abordé comme un questionnement global sur l'acquisition du langage et la notion de

trouble, toujours défini en référence à une norme linguistique et culturelle dont les orthophonistes sont en quelque sorte les garants. Nous avons réfléchi à la définition d'une langue maternelle, à sa dimension identitaire et culturelle, à la complexité des rapports que l'individu entretient avec elle tout au long de sa vie. Nous avons voulu, en somme, envisager le bilinguisme comme un prétexte à l'expression d'un questionnement sur le langage et sur la profession d'orthophoniste.

Vaste entreprise... Trop vaste ? C'est en tout cas, à l'issue de ce mémoire, notre impression dominante, même si d'un point de vue personnel, cette démarche s'est exprimée comme un besoin. En effet, en l'absence de connaissances théoriques de base sur ce sujet qui n'entre pas dans le cadre de la pathologie du langage, notre questionnement a voulu porter sur « le bilinguisme » de façon générale, pour réfléchir aux différentes réalités et aux différents enjeux qu'il peut recouvrir d'un point de vue orthophonique. Dans ces conditions, il nous a paru difficile de restreindre d'emblée l'analyse à un seul « type » de bilinguisme, à un seul type de trouble ou à un seul aspect de l'orthophonie (prévention, accompagnement parental, évaluation, prise en charge). Nous avons fait le choix de porter sur ce sujet le regard le plus ouvert possible afin de pouvoir définir, in fine, un certain nombre de pistes de réflexion pour la clinique orthophonique.

Nous sommes en mesure, a posteriori, de nous interroger sur la pertinence d'un tel choix.

Au niveau théorique d'une part, nous avons été confrontée à la difficulté de rendre compte, en un temps et un nombre de pages limité, de l'ensemble des facteurs entrant en jeu dans la construction du « langage bilingue ». Les éclairages linguistiques, psychologiques et sociologiques, indispensables à l'analyse, nous ont semblé aussi intéressants que complexes et difficiles à synthétiser.

Au niveau pratique, nous avons fait le choix, dans un premier temps, de présenter des études de cas basées sur une observation clinique approfondie, afin d'illustrer au mieux les différents aspects abordés dans la partie théorique, et notamment l'importance de porter un regard clinique global et ouvert à même de prendre en compte la complexité des situations, qu'elles soient évaluatives ou rééducatives. A cet égard, nous nous situons dans la continuité du mémoire de Flora LEFEBVRE (Nantes, 2008), qui souligne le manque d'investigations cliniques approfondies dans ce domaine encore peu abordé. Dans un deuxième temps, nous avons souhaité rendre compte de l'importance des représentations sociales et institutionnelles qui gravitent autour du bilinguisme en nous intéressant aux questionnements de parents et de professionnels confrontés ou non à la

pathologie dans ce domaine, dans le but de réfléchir à l'influence d'éventuelles idées reçues sur le sujet autant qu'à la façon dont il peut être appréhendé au niveau orthophonique.

Nous aurions souhaité pouvoir présenter davantage de cas cliniques afin d'illustrer une plus grande étendue des problématiques possibles. D'autre part, le caractère trop vaste de notre démarche a constitué un frein à l'approfondissement de certaines questions qui se sont révélées, au cours du travail, comme des problématiques peu comparables qui demanderaient à être abordées séparément et de façon plus ciblée. Il en est ainsi de la question très complexe du trouble dysphasique dans une situation de bilinguisme, qui pourrait représenter à lui seul plusieurs sujets de mémoire. En outre, le choix d'exposer côte à côte des cas cliniques très différents, s'il permet de pointer la différence fondamentale entre le bilinguisme « d'élite » (langue anglaise, milieu socioculturel favorisé) et le bilinguisme de la migration (langues ou dialectes peu valorisés, cultures difficiles à concilier, répercussions psychoaffectives des situations d'exil), était-il véritablement pertinent ?

Notre questionnement de départ concernait dans un premier temps les situations de bilinguisme « intrafamilial » (bilinguisme précoce simultané) qui sont le plus souvent représentées dans des milieux socioculturels favorisés. Nous nous sommes rapidement rendu compte, au cours de nos recherches, de nos rencontres et de nos stages, que ce type de bilinguisme était très peu représenté dans les consultations orthophoniques, dans la mesure où il est vécu comme un véritable atout surtout s'il s'agit de langues socialement valorisées comme l'anglais, l'allemand ou l'espagnol... Nous nous sommes donc spontanément dirigée vers les situations de bilinguisme les plus fréquentes, celles qui sont victimes de représentations négatives et qui sont soumises à l'influence de multiples facteurs, notamment sociaux. Ce cheminement nous a semblé extrêmement intéressant et riche car, même s'il a rendu le travail plus complexe, il a permis une ouverture vers d'autres « horizons » orthophoniques où les problématiques transculturelles obligent le clinicien à se détacher des repères théoriques et normatifs qui lui sont traditionnellement enseignés, ainsi que de ses propres représentations culturelles. Ce travail s'est donc construit progressivement, comme un chemin semé de doutes et de régulières remises en questions. Il a été l'objet d'une importante implication personnelle qui influencera sans aucun doute notre future pratique clinique. Par ailleurs, les entretiens menés avec les parents d'enfants bilingues, les orthophonistes et les enseignants ont été particulièrement enrichissants au niveau professionnel comme au niveau humain.

Il nous semble que les études de cas cliniques autant que les témoignages des différents protagonistes mettent en lumière un certain nombre de pistes de réflexion utiles d'un point de vue orthophonique. Celles-ci vont dans le sens de ce qui a été évoqué dans la partie théorique.

Avant tout, il s'agit de prendre conscience que l'usage du terme « bilinguisme » peut masquer des réalités socioculturelles extrêmement différentes. Les chercheurs dans ce domaine ont des difficultés à s'accorder sur le sens accordé à ce mot, ce qui rend l'analyse d'autant plus complexe. Dans ces conditions, les pistes de réflexion évoquées dans ce mémoire sont des questionnements ouverts qui ne prétendent pas donner de « recettes » cliniques. Elles peuvent, à notre avis, être résumées en quelques mots : une attitude d'ouverture et d'investigation visant à accueillir dans l'espace thérapeutique les différentes langues et cultures d'origine de l'enfant, quelles qu'elles soient, et aussi éloignées soient-elles de nos propres représentations ; l'importance de porter un regard clinique le plus global possible et de favoriser les liens entre les différents environnements de l'enfant que sont la famille et l'école.

La complexité des données évoquées dans la partie théorique s'est également révélée dans l'expérimentation, à différents niveaux. Des questions précises sont alors apparues, qu'il nous semblerait intéressant d'approfondir dans des mémoires ultérieurs. Nous citerons parmi elles :

- Bilinguisme et dysphasie : comment adapter la rééducation ? comment accompagner les parents ?
- L'accompagnement parental dans les milieux plurilingues et pluriculturels
- Actions de prévention et de valorisation des langues d'origine en milieu scolaire (maternelle)
- Livrets d'information sur le développement du langage bilingue à destination des institutions sanitaires et sociales...

Si le bilinguisme est synonyme de complexité, nous ne pouvons qu'encourager les futures recherches à mener dans ce domaine... trop peu abordé, selon nous, dans une perspective thérapeutique.

6. CONCLUSION

A l'issue de ce travail, nous pouvons dire que les problématiques soulevées dans la partie théorique se sont illustrées de façon cohérente et singulière à travers les études de cas cliniques et le croisement des regards parentaux, cliniques et scolaires. Ceux-ci constituent un éclairage significatif d'un point de vue orthophonique car ils permettent de souligner l'importance de l'action préventive et informative auprès des parents et des professionnels qui font partie de l'environnement quotidien de l'enfant. Au niveau thérapeutique, les possibilités d'adaptation aux situations de bilinguisme et de biculturalisme se précisent dès lors que l'on envisage l'action orthophonique comme une ouverture à l'autre et à la singularité du patient.

Notre perspective d'étude a permis de soulever un grand nombre de questions concernant la complexité des situations de bilinguisme intriquées dans des problématiques langagières et socio-culturelles. Même si elles semblent parfois dépasser le champ de l'orthophonie, ces questions, globales au départ, se sont précisées au cours du travail pour ouvrir la voie à de nouvelles pistes de réflexion qui nécessiteraient d'être explorées séparément dans de prochains travaux de recherche.

7. BIBLIOGRAPHIE

-
- ABDELILAH-BAUER B. (2008). *Le défi des enfants bilingues*. Paris: La Découverte.
- AIMARD P. (1984). *L'enfant et la magie du langage*. Paris: Robert Laffont.
- AIMARD P. (1996). *Les débuts du langage chez l'enfant*. Paris: Dunod.
- BOYSSON-BARDIES B. (2005). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris: Odile Jacob.
- BOYSSON-BARDIES B. (2003). *Le langage, qu'est-ce que c'est ?* Paris: Odile Jacob.
- BRIGAUDIOT M., DANON-BOILEAU L. (2009). *La naissance du langage dans les deux premières années*. Paris: PUF.
- BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues: Ortho Edition.
- CALBOUR C. (2006). Une orthophonie pluriethnique – De Babel à moi-même. *Actes du 6e congrès européen du CPLOL*. [consulté le 14 mai 2010. http://www.orthophonistes.fr/article_orthophonie_1770_congres-de-berlin.htm].
- COLLOT M. (2007). L'orthophoniste en terre étrangère. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence (Revue du GRAPE)* n°70 : 71-76.
- DALGALIAN G. (2000). *Enfances plurilingues, témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris: L'Harmattan.
- DE FIRMAS C. (2008). *Les Marqueurs Transversaux – Repères pour la clinique orthophonique*.
- DELAHAIE M. (2009). *L'évolution du langage de l'enfant : de la difficulté au trouble. Guide ressources pour les professionnels*. Paris: INPES.
- DENNI-KRICHEL N. (2006). Bilinguisme précoce, avantage ou handicap? *Actes du 6e congrès européen du CPLOL*. [consulté le 14 mai 2010. http://www.orthophonistes.fr/article_orthophonie_1770_congres-de-berlin.htm].
- DESHAYS E. (1990). *L'enfant bilingue*. Paris: Robert Laffont.
- FERNEZ A.M. (2006). Quelques préalables à la rencontre avec un sujet troublé par le langage. *Chiffrer déchiffrer: enjeux du bilan. Actes des journées d'étude du 15 et 16 septembre 2006 de la Fédération des Orthophonistes de France*. 69-80.
- GERARD C.L. (1991). *L'enfant dysphasique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- HAGEGE C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob.
- HAMERS J.F., BLANC M. (1987). *Bilinguisme et bilingualité*. Bruxelles: Madraga.
- HELOT C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.
- KOHL M., BEAUQUIER-MACCOTA B., BOURGEOIS M., CLOUARD C., DONDE S., MOSSER A., PINOT P., RITTORI G., VAIVRE-DOURET L., GOLSE B., ROBEL L. (2008). Bilinguisme et troubles du langage chez l'enfant: étude rétrospective. *La psychiatrie de l'enfant* vol. 51: 577-595.
- KOHN M. (2006). Peut-on parler de langue maternelle? *In: BOURGAIN A., FOURMENT-APTEKMAN M.C. (éds). Langue(s) maternelle(s)*. Paris: L'Harmattan: 75-85.

LEFEBVRE F. (2008). *Orthophonie et bilinguisme: comment penser la prise en charge orthophonique? Elaboration d'un livret d'information à l'usage des orthophonistes*. Mémoire d'orthophonie. Université de Nantes.

LENTIN L. (1997). Acquisition du langage et apprentissage de deux ou plusieurs langues. *L'acquisition du langage oral et écrit (Revue de l'AsFoReL)* n°38: 5-13.

LUCCHINI S. (2009). Plurilinguisme et langue de référence. *Langage et pratiques* n°44: 42-57.

MORO M.R., SIMON A. (2007). La tête serrée – Représentations de l'autisme chez les enfants tamouls et leurs parents. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence (Revue du GRAPE)* n° 70: 51-56.

MORO M.R. (2010). *Nos enfants demain : pour une société multiculturelle*. Paris: Odile Jacob.

REVEYRAND-COULON O., DIOP-BEN GELOUNE A. (2006). Désir de langue, désir de mère: la transmission dans la migration. *Cahiers de l'infantile: Langue(s) maternelle(s)*. Paris: L'Harmattan: 87-101.

ROSENBAUM F. (1997). *Approche transculturelle des troubles de la communication – Langage et migration*. Paris: Masson.

ROSENBAUM F. (2010). *Les humiliations de l'exil: les pathologies de la honte chez les enfants migrants*. Paris: Fabert.

SANSON C. (2010). Troubles du langage, particularités liées aux situations de bilinguisme. *Enfances & Psy* n°48: 45-55.

SAUSSURE F. (1995). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.

SIVIEUDE-CHAUVEL N. (2010). *A quelles conditions le bilinguisme est-il un atout pour la scolarité?* Mémoire de Sciences de l'Education. Université Paris Descartes.

TRACY R. (2006). Le multilinguisme chez les jeunes enfants: mythes, réalités et défis. *Actes du 6e congrès européen du CPLOL*. [consulté le 20 octobre 2010. http://www.cplol.eu/CD-Rom_2006/content/List%20of%20papers/keynote/Keynote_Tracy_FR.htm]

WALLON E., REZZOUG D., BENABBI-BENSEKHAR M., SANSON C., SERRE G., YAPO M., DRAIN E., MORO M.R. (2008). Evaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants. Un nouvel instrument: l'ELAL d'Avicenne. *La psychiatrie de l'enfant* vol. 51: 597-635.

WEISS-VIERLING M. (2008). Que reste-t-il? La langue maternelle. *Langue et identité: la grammaire du sujet. Actes de la journée d'étude théorico-clinique du 11 octobre 2008 des Ateliers Claude Chassagny* : 7-12.

WOLF-FEDIDA M. (2010). Le bilinguisme révélant l'intimité du langage et des processus psychiques. In: WOLF-FEDIDA M. (éd). *Bilinguisme et psychopathologie*. Paris: MJW Édition.

SITES INTERNETS:

Association BAFI (Bilinguisme Animation Formation Information):

<http://www.b-a-f-i.org>

Café Bilingue – Le réseau des familles multilingues:

<http://www.cafebilingue.com>

Site du CPLOL (Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes-Logopèdes de l'Union Européenne):

<http://www.cplol.eu>

Site de la FNO (Fédération Nationale des Orthophonistes):

<http://www.orthophonistes.fr>

Site de la FOF (Fédération des Orthophonistes de France):

<http://www.fof.asso.fr>

Site des Ateliers Claude Chassagny:

<http://acchassagny.free.fr/index.html>

8. ANNEXES

Annexe n°1 : Spécificités de la clinique PRL

DE FIRMAS, dans son ouvrage intitulé *Les Marqueurs Transversaux* (2008), développe un certain nombre de repères cliniques sur lesquels l'orthophoniste peut s'appuyer, en particulier lors du bilan.

La Pédagogie Relationnelle du Langage s'appuie sur la distinction fondamentale entre le langage (fonction symbolique), la langue et la parole (expression du sujet). Cette conception implique de distinguer également l'énoncé (production verbale) de l'énonciation (les conditions de production de l'énoncé, en particulier les dimensions de l'adresse), qui intéresse particulièrement les orthophonistes car elle permet d'observer « le niveau d'appropriation de la langue, la souplesse de maniement de la parole par le sujet, les rapports du patient avec le langage. » (p.11).

La PRL se définit comme « une technique de positionnement dynamique dont la visée est d'accueillir le symptôme sans que celui-ci ne devienne l'objet central de la rencontre. » (p. 135). Si la subjectivité du langage (place de l'inconscient et de l'histoire du sujet) est prise en compte, l'objectif est d'« accompagner le patient, ici et maintenant, dans la réorganisation de son rapport au langage, afin qu'il ait des mots pour se dire, qu'il (re)devienne sujet de sa parole. » (p. 135). Dans cette optique, la technique PRL peut se définir comme « une manière d'être qui tend à devenir une manière de faire » (p. 136), où « le regard qu'on pose sur le patient en tant que sujet parlant, l'écoute qu'on lui offre, les expériences d'échange oral et écrit, et les situations de jeu dans lesquelles chacun des partenaires s'engage » permet de « créer un espace de conciliation et de création. » (p. 135).

Cette technique est à l'œuvre dès le bilan, principalement composé par l'entretien, l'observation clinique et le jeu (ou la « série d'investigation » si le patient écrit).

Dans l'approche PRL, les fonctions d'un bilan orthophonique peuvent se définir à partir des repères cliniques suivants :

- quelles sont les modalités spontanées d'entrée dans le langage ?
- où en est le sujet de son inscription dans la fonction symbolique ?
- quel est le niveau d'acquisition et le maniement du code linguistique, social, culturel, ethnique ?
- quelles sont les stratégies d'apprentissage, comment se manifeste le rapport à l'erreur ?
- quelle est la demande du patient et de sa famille?

Le bilan nécessite une observation fine et rigoureuse ; dans cette optique, l'orthophoniste peut s'appuyer sur trois groupes de marqueurs cliniques que sont la distance, l'identité et la conciliation. Pour éclairer chacun de ces marqueurs, DE FIRMAS propose des indicateurs précis d'observation (voir page suivante).

1) Les indicateurs de distance :

- le rapport à la mémoire
- le rapport à l'espace
- le rapport à la représentation
- le rapport au non-dit et à l'implicite

2) Les indicateurs d'identité :

- les mouvements de différenciation, d'identification
- le rapport au nom et à la nomination
- le rapport à la langue
- le rapport à l'erreur, la nécessité de l'errance
- la communication non verbale

3) Les indicateurs de conciliation :

- l'opposition entre les mouvements d'impulsion et d'inhibition
- la tension entre la prise en compte de l'interlocuteur et le feed-back
- l'équilibre ou le conflit entre développement et synthèse
- le rapport à la polysémie, en particulier la métaphore
- le rapport à la loi
- le comportement de jeu.

Ces marqueurs sont dits « transversaux » car ils sont « par essence intriqués, emboîtés, dépendants les uns des autres », constituant « les multiples facettes de ce cheminement complexe, universel et pourtant singulier qu'est l'appropriation du langage.» (p.113). Le moment du bilan ne constitue qu'une première approche: c'est dans le cadre de la relation particulière qui s'établit peu à peu entre le patient et l'orthophoniste que ceux-ci prendront sens. Ainsi l'anamnèse, élément essentiel du bilan, n'est pas envisagée comme une liste de questions à poser au patient lors de la première rencontre : « C'est de manière transversale que l'orthophoniste retient les éléments de l'histoire du patient, au fur et à mesure qu'ils lui sont livrés, tout au long des rendez-vous. Le travail clinique consiste à corréler ces éléments avec les observations sur le maniement de la langue par le patient, son symptôme et sa plainte. Le clinicien recueille ces faits (...) pour permettre au patient de percevoir lui-même des liens entre ses difficultés de langage et son histoire. » (p. 23)

Annexe n°2 : Eléments du dossier de Rose

1) Lettre de l'orthophoniste:

Rose est adressée à l'unité langage par son orthophoniste un mois après le début de la prise en charge. Dans sa lettre au médecin référent, celle-ci la décrit comme une enfant « bilingue, plutôt anglophone ».

La compréhension est décrite comme très globale. Parfois même, Rose ne semble pas entendre ce qui lui est demandé, malgré ses capacités auditives parfaites. Elle essaie de répéter des mots sans aucune opposition.

Au niveau expressif, son vocabulaire est un mélange de français et d'anglais ; elle forme quelques phrases souvent très agrammatiques et se nomme à la troisième personne. Les deux langues se développent « en retard ».

En séance, l'interaction langagière avec l'adulte est très bien acceptée et Rose est très en demande. L'orthophoniste souhaite qu'un bilan global soit effectué afin de savoir dans quelle direction orienter la rééducation.

2) Lettre de l'enseignante:

Au niveau scolaire, Rose apparaît comme une élève qui pose problème au niveau du langage (expression et compréhension). L'enseignante pointe l'inintelligibilité du discours dans sa structuration et sa prononciation. Elle souligne également le manque de vocabulaire en précisant que « Rose apprend le français. » Elle s'exprime essentiellement par mots isolés et a du mal à dire une phrase entière.

Parallèlement, la petite fille est décrite comme éveillée, active et intéressée surtout lorsqu'il s'agit d'activités de manipulation, de construction, de graphisme.

En groupe-classe, Rose manifeste un désintérêt total à cause de ses difficultés de compréhension des consignes : elle agit alors par mimétisme pour effectuer les activités demandées. Au contraire, en petit groupe, elle est décrite comme attentive et participative. Elle est capable de mémoriser une comptine, des mots ou des structures apportées par l'enseignante mais a besoin pour cela de les répéter.

Rose bénéficie d'un soutien pédagogique personnalisé à raison de deux fois par semaine.

En récréation, elle joue et s'amuse avec deux autres enfants mais il est précisé « qu'ils ne se comprennent pas à cause de la langue française » car ce sont tous des enfants non francophones.

Annexe n°3 : Bilan psychomoteur de Rose

Au cours du bilan, Rose se présente comme une enfant agréable, volontaire et coopérante. Visiblement à l'aise, elle s'adresse spontanément à l'adulte à l'aide de mots et de gestes qui rendent son récit relativement intelligible et la communication possible. Toutefois, ses difficultés de compréhension entravent rapidement l'échange verbal et la passation des épreuves ne peut alors s'effectuer de façon « classique » (Rose n'a pas accès aux consignes données verbalement).

Lorsqu'on lui pose une question, Rose se concentre pour réfléchir et malgré son effort qui semble très coûteux, sa réponse est le plus souvent inadaptée ou inintelligible ; elle dit aussi souvent qu'elle ne sait pas. Malgré cette difficulté, il n'y a pas de comportement d'opposition de sa part et elle apparaît très persévérante.

Rose investit beaucoup les apprentissages scolaires et l'écrit : elle épelle souvent et avec plaisir les mots « maman » et « papa » qu'elle évoque fréquemment (et qui sont les personnages de son dessin). Tout au long du bilan, elle semble « se raccrocher » aux lettres, aux noms de couleurs et de formes géométriques qu'elle connaît. Elle commence par faire un dessin représentant sa famille. Lorsqu'on lui demande de faire un autre dessin représentant un seul bonhomme, la consigne n'est visiblement pas comprise bien qu'elle ait été reformulée à plusieurs reprises.

Le déroulement des épreuves fait apparaître les observations suivantes:

-Le geste graphique et la tenue du crayon sont bons bien que Rose effectue toujours le même dessin.

-Il n'y a aucune difficulté de motricité fine.

-La copie de formes géométriques donne un résultat dans la moyenne des enfants de son âge.

-Les activités d'encastrement de formes simples et complexes sont également réussies.

-Les épreuves de motricité globale, d'équilibre et de coordination (tenir en équilibre sur un pied, sauter à cloche-pied, sauter à pieds joints, lancer et rattraper une balle...) sont réussies dans l'ensemble.

Le niveau de développement psychomoteur global est adapté à l'âge de Rose.

Au niveau pratique (configurations digitales sur imitation), Rose se situe à -1 écart-type par rapport à la moyenne des enfants de son âge. Elle se montre crispée lors de cette épreuve.

Les repères spatiaux simples (devant, derrière, à côté...) ne semblent pas connus.

Au niveau des repères temporels simples, tout n'est pas mis en place mais quelques-uns sont connus.

L'épreuve de connaissance du schéma corporel situe Rose dans la moyenne des enfants de 3 ans en dénomination et en désignation.

Annexe n°4 : Bilan psychologique de Rose

Lors du bilan psychologique, Rose participe volontiers aux épreuves proposées.

La conversation avec l'adulte n'est cependant pas facile en raison des difficultés qu'éprouve Rose à comprendre certaines questions. Elle fait beaucoup de gestes pour se faire comprendre et mime les actions. On note qu'elle a tendance à répéter les questions qu'elle ne comprend pas et qu'elle utilise parfois des mots anglais.

Si elle est stable et concentrée lors des épreuves non verbales, elle a beaucoup plus de difficultés à écouter les consignes données verbalement : dans ce cas, elle détourne rapidement le regard, n'écoute pas la question dans son ensemble mais se saisit d'un mot qu'elle pense avoir compris pour donner sa réponse, même si on insiste pour qu'elle écoute jusqu'au bout : par exemple, à la question « C'est quelqu'un qui porte des couches et qui marche à quatre pattes », elle répond, en faisant le geste de frapper à la porte : « toc ! toc ! toc ! ».

Etude de l'efficacité intellectuelle (WPPSI-III):

-Echelle verbale : QIV=66. Ce résultat est très bas par rapport à la moyenne obtenue par les enfants du même âge.

-Echelle de Performances : QIP= 105. Ce résultat se situe dans la moyenne des enfants du même âge.

-Echelle de Vitesse de Traitement : QVT=109. Ce résultat se situe dans la moyenne des enfants du même âge.

Il existe un écart très significatif ($d=39$) entre le résultat obtenu à l'échelle verbale et ceux obtenus à l'échelle de performances ainsi qu'à l'échelle de vitesse de traitement ; l'échelle verbale étant très chutée par rapport aux deux autres qui sont dans la moyenne.

Dessin libre :

Le dessin de Rose représente sa famille : « C'est Rose ; et là c'est maman ; papa il travaille ». Les personnages ont la même taille et ne sont pas différenciés sexuellement, ils sont interchangeables (un personnage ayant été identifié comme étant Rose peut être ensuite désigné comme étant le père, la mère ou une amie.) Les personnages se tiennent les uns à côté des autres ; parfois Rose dessine aussi son chien qu'elle nomme; elle écrit son prénom et « maman » en épelant chaque lettre.

Scéno-test (test projectif):

Matériel : on met à disposition de l'enfant une boîte contenant un grand nombre d'objets (personnages, animaux, arbres etc.) aussi bien symboliques qu'issus de la vie quotidienne.

L'enfant est invité à construire des scènes de façon libre mais en respectant l'espace de jeu délimité.

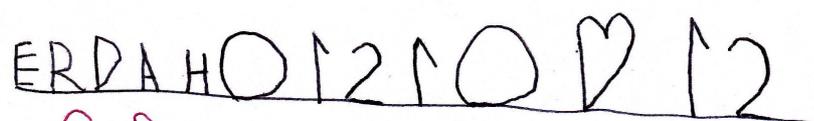
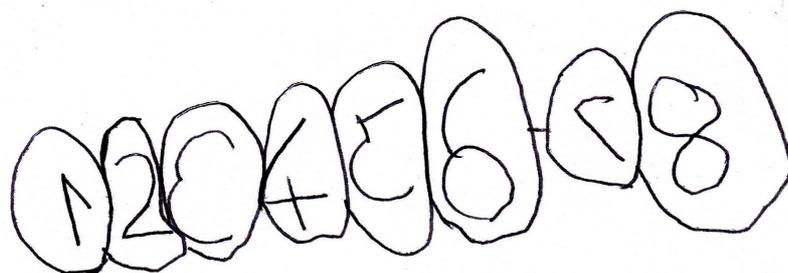
Rose s'intéresse au contenu de la boîte qu'elle explore longuement. Elle nomme certains objets dont elle connaît le nom (« un petit chien », « chapeau »). Elle sollicite l'adulte pour le faire participer à ses découvertes, pour lui demander de nommer les objets dont elle ne connaît pas le nom (« c'est quoi ? »), utilisant parfois des mots anglais mélangés à des mots français (« shiny (brillant)... un trésor » pour désigner un objet qui brille). Elle exprime son plaisir de jouer par de nombreuses onomatopées, parfois par des petites phrases.

Rose joue de façon adaptée avec le matériel et construit des scènes de la vie quotidienne comme un enfant de son âge.

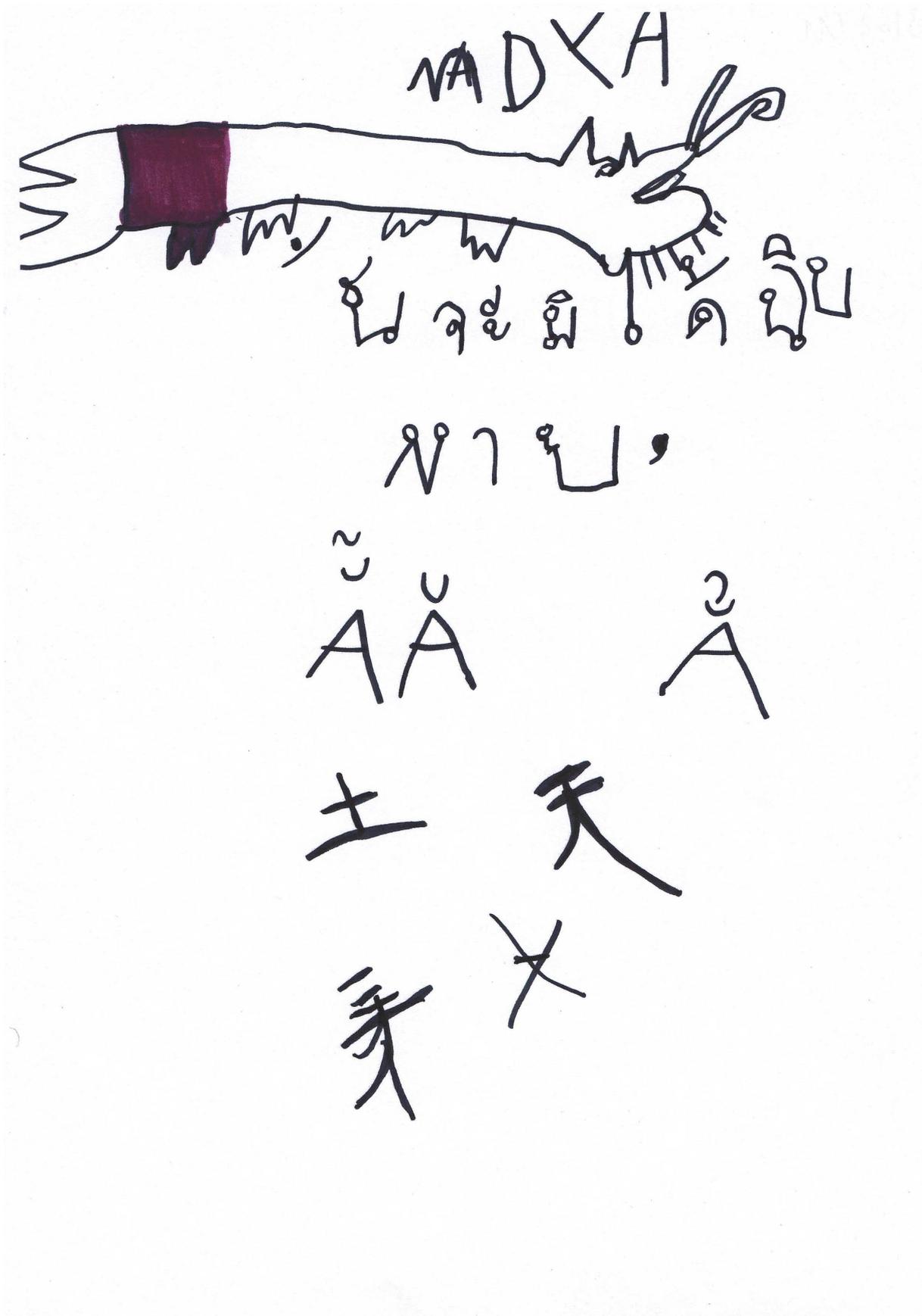
Sur le plan de la personnalité, le scéno-test ne met en évidence aucune particularité. En revanche, le dessin de la famille paraît un peu « immature ».

Annexe n°5 : Evolution des dessins de Maya

Novembre 2010







20/3/11

Diquellette

9r9

9t R r

UHU

eye 2

Hand

20/3/11

L'enfant bilingue présentant des troubles d'acquisition du langage: pistes de réflexion pour la clinique orthophonique. Etudes de cas et regards croisés de parents, orthophonistes et enseignants.

Anaïs BARTHET

139 pages

Discipline : Orthophonie

Résumé :

Même s'il concerne plus de la moitié de la population mondiale, le bilinguisme précoce est souvent considéré en France comme une exception par rapport à la « norme » monolingue. En cas de trouble du langage, de multiples questions se posent à l'orthophoniste, en termes d'évaluation et de rééducation: le langage de l'enfant bilingue ne pouvant être envisagé en termes normatifs, il est nécessaire de se dégager de l'objet langue pour envisager le langage dans sa globalité. Ce mémoire se propose de réfléchir aux enjeux qui président à la construction langagière et identitaire de l'enfant bilingue et au sens que l'on peut attribuer à l'apparition de troubles du langage d'un point de vue « monolingue ». L'influence des facteurs environnementaux et des représentations sociales gravitant autour du bilinguisme constituent des points-clés d'analyse. A travers trois études de cas et le croisement de points de vue parentaux, scolaires et thérapeutiques, nous dégageons des pistes de réflexion pour la clinique orthophonique vue comme un espace de conciliation possible entre les différentes langues et cultures de l'enfant, où la valorisation de la langue maternelle joue un rôle thérapeutique essentiel.

Mots-clés :

orthophonie – bilinguisme – langage – trouble – enfant.

Abstract :

Even if more than half of the world population is concerned by early bilingualism, in France this issue is generally considered as an exception regarding the monolingual norm. In case of speech disorder, the speech therapist questions himself/herself in terms of evaluation and speech therapy: since the language of the bilingual child cannot be envisaged in normativ norms, it is necessary to smooth away the object language to consider the language in its globality. In this dissertation, we are going to focus on the stakes which lead to the linguistic and identity constructions of the bilingual child. In addition to this, apparition of the speech disorder from a monolingual point of view will also be handled. The influence of the environmental factors and social representations revolve around bilingualism, and this constitutes key points for the analyse. We are going to bring out a new line of thinking through three case studies and in a point where parental, scolar and therapeutical point of views meet for the speech therapy clinic which is seen as a conciliation space among different languages and cultures of the child, where the valorisation of the mother-tongue plays an essential therapeutic role.

Keywords :

speech therapy – bilingualism – disorder – language – child.

MEMOIRE dirigé par : LORENDEAU Anne, orthophoniste

Université Lille 2 Droit et Santé

2011