



HAL
open science

Étude des représentations des familles issues de l'immigration dans la co-construction du cadre thérapeutique en orthophonie

Claire Hiernard

► **To cite this version:**

Claire Hiernard. Étude des représentations des familles issues de l'immigration dans la co-construction du cadre thérapeutique en orthophonie. Médecine humaine et pathologie. 2014. hal-02096608

HAL Id: hal-02096608

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-02096608>

Submitted on 11 Apr 2019

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

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



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

FACULTÉ DE MÉDECINE

DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

MÉMOIRE

Claire HIERNARD

12 juin 2014

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophoniste
de l'Université de Lorraine

**Etude des représentations des familles
issues de l'immigration dans la co-
construction du cadre thérapeutique en
orthophonie.**

MÉMOIRE dirigé par : Madame ANTHEUNIS Paulette, Orthophoniste

PRÉSIDENT DU JURY : Monsieur DUDA Richard, Professeur émérite en Sciences du langage

ASSESEUR : Monsieur BOWDY-LAWSON Festus, Docteur en pédopsychiatrie

Année universitaire : 2013-2014

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Monsieur Duda pour m'avoir fait l'honneur de présider mon jury.

J'adresse également mes remerciements à Madame Antheunis pour ses relectures précises et ses conseils avisés tout au long de l'année, qui m'ont permis d'approfondir mes réflexions et mes recherches.

Je souhaite aussi remercier Monsieur Body-Lawson d'avoir accepté de faire partie de mon jury de soutenance et de m'avoir partagé ses connaissances.

Je remercie également Madame Beiler et Madame Arnaud, orthophonistes, pour s'être intéressées à mon sujet et pour m'avoir permis de rencontrer les familles de leurs patients.

Un grand merci aux familles qui ont accepté de consacrer un peu de leur temps à cette recherche, et qui m'ont partagé leur histoire et leurs ressentis.

Merci au bureau 2012-2013 de l'association GOAMA, pour toutes ces heures partagées ici et ailleurs, et pour son expérience unique qui m'a offert un autre regard sur l'orthophonie.

Table des matières

Introduction	4
Chapitre I : Le sujet issu de l'immigration.....	7
1. La culture.....	7
1.1. Définition	7
1.2. Identité et représentations culturelles	8
2. Le phénomène de l'immigration	9
2.1. L'acculturation	9
2.2. Vulnérabilité de l'enfant issu de l'immigration	11
Chapitre II : La situation de bilinguisme.....	16
1. Comment définir le bilinguisme ?.....	16
1.1. Définition générale du bilinguisme	16
1.2. A quel âge devient-on bilingue ?.....	17
1.3. Liens entre les langues constituant le bilinguisme	18
2. Le développement du langage bilingue.....	19
2.1. L'enfant entre langues et langage.....	20
2.2. Le développement des différentes composantes linguistiques.....	21
3. Conditions au bon développement du bilinguisme	25
3.1. La langue maternelle au cœur du bilinguisme	25
3.2. La confrontation à deuxième langue	28
3.3. La situation de bilinguisme	28
4. Difficultés de langage chez l'enfant en situation de migration	30
4.1. Le langage de l'enfant vulnérable	30
4.2. Langage et psychopathologie	31
4.3. Prévention des difficultés de langage.....	33
Chapitre III : le suivi orthophonique d'une patientèle issue de l'immigration	34
1. Le cadre thérapeutique	34
1.1. L'idée d'une co-construction	34
1.2. Le cas d'une patientèle issue de l'immigration	34
1.3. Les éléments à prendre en compte dans la co-construction	36
2. L'élaboration du suivi thérapeutique.....	38
2.1. L'anamnèse	38

2.2. Le diagnostic	40
3. La rééducation orthophonique en situation multiculturelle.....	43
3.1. Le croisement des deux cultures	43
3.2. Un travail en partenariat	46
Partie pratique	49
Chapitre 1 : Présentation de la démarche de travail	50
1. Elaboration du projet expérimental	50
1.1. Hypothèses de travail	50
2. Les représentations de la patientèle issue de l’immigration.....	51
2.1. Choix de la population	51
2.2. Enquête auprès des familles	52
3. Le multiculturalisme au cœur de la thérapie orthophonique.....	54
Chapitre 2 : Résultats de l’expérimentation	55
1. Les éléments portant sur la prise en charge en elle-même	55
1.1. La distance entre le français et la langue maternelle.....	55
1.2. La situation de bilinguisme	56
1.3. L’évaluation	62
1.4. Les différences culturelles.....	63
1.5. La situation migratoire	72
2. La co-construction du cadre thérapeutique	73
1.1. Données transversales	78
Chapitre 3 : Discussion sur les résultats	80
1. Interprétation des résultats	80
1.1. Représentations des familles	80
2.1. Représentations des orthophonistes	82
2. Limites de la démarche	84
Conclusion	85
Bibliographie	88
Annexes	94
Résumé	131
Abstract	132

Introduction

La pratique orthophonique se situe au carrefour de plusieurs disciplines : linguistique, psychologie, pédagogie, médecine... C'est à la lueur de ces différents domaines que se constitueront en conséquence les prises en charge. De plus, C. CALBOUR (2006) rappelle que face à la multiculturalité de ses patients « l'orthophoniste doit agir en [...] ethnolinguiste respectueux de la langue et de la culture du patient, en éthologue se référant aux comportements spécifiques et au milieu de vie du patient. » En effet, tout thérapeute doit s'adapter à chacun de ses patients, et ces rencontres multiculturelles devraient l'amener à une réflexion sur la diversité et ses effets sur sa pratique clinique. Une attention particulière portée à la singularité de la patientèle immigrée conduira le thérapeute à prendre conscience de toute la richesse que peut représenter la prise en charge d'un trouble porté au cœur d'un multiculturalisme, et bien souvent également d'un bilinguisme.

En parallèle avec l'augmentation de ces situations, la littérature et les recherches autour de la pluriculturalité et de la prise en charge transculturelle se sont de ce fait énormément développées ces dernières années, dans l'optique de parvenir à comprendre et prendre en compte la diversité linguistique et culturelle de la manière la plus adaptée possible. Lors de ces prises en charge est avancée la nécessité toute particulière de se placer dans une co-construction : ainsi, le thérapeute doit s'attacher à offrir un cadre thérapeutique adapté aux représentations culturelles de sa patientèle. L'intérêt d'une telle démarche s'inscrit dans l'idée que « La réflexion commune sur le sens et les représentations de chacun peut être un véritable moteur pour la rencontre nécessaire au projet de soins. » (P. ANTHEUNIS, F. ERCOLANI-BERTRAND, S. ROY, 2012). Si les données culturelles aident à construire la relation entre le thérapeute et son patient, elles peuvent également aider à interpréter certaines difficultés, certains doutes, rencontrés au cours de la prise en charge.

C'est à la lecture de ces constats que nous pouvons nous interroger plus précisément sur la question de ces représentations. Quelle peut être concrètement la nature des représentations des familles issues de l'immigration, et dans quelle mesure peuvent-elles influencer la prise en charge ? Sur quels aspects ?

La bibliographie consacrée à la consultation transculturelle a été déterminante dans le choix de la méthodologie. Afin d'établir quels éléments particuliers vont devoir être pris en compte dans la co-construction du cadre thérapeutique, avec une famille issue de l'immigration, il est apparu nécessaire de se fonder sur l'exploitation de sources directes, par l'intermédiaire de questionnaires et d'entretiens semi-dirigés. Leur interprétation visait à répondre à plusieurs interrogations inhérentes au sujet : comment les patients envisagent la prise en charge orthophonique? De quelle manière les troubles sont-ils compris ? Comment, de leur côté, les orthophonistes appréhendent-ils la prise en charge de patients issus de l'immigration?

Ce mémoire tend ainsi à démontrer la nécessité primordiale à prendre en compte les représentations des familles pour s'y ajuster au mieux.

Une première partie sera consacrée au sujet issu de l'immigration, à sa vulnérabilité, décrite au cœur d'une histoire particulière. L'étude de la situation de bilinguisme nous permettra de comprendre ce phénomène et les conditions qu'il convient de réunir pour accompagner l'enfant vers un bilinguisme harmonieux. Une troisième partie nous sensibilisera à la manière dont les orthophonistes peuvent contribuer à la co-construction d'un cadre thérapeutique efficace auprès d'un sujet issu de l'immigration.

Enfin, la partie pratique fera part des résultats obtenus, de leur analyse, et des conclusions qu'il a alors été possible d'établir.

Partie théorique

Chapitre I : Le sujet issu de l'immigration

1. La culture

1.1. Définition

L'UNESCO définit la culture comme étant « **l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social.** » (2001). Ces traits distinctifs englobent un certain nombre de notions : les traditions artistiques, scientifiques, religieuses, politiques, mais aussi les techniques, coutumes et usages. La culture n'est donc ni une nationalité, ni une ethnie. Pour R. CHIANCA, elle « désigne ainsi les modes de vie d'un groupe social, c'est-à-dire ses façons de sentir, d'agir ou de penser, son rapport à la nature, à l'homme, à la technique et à la création artistique » (2010, p.169).

La culture s'établit « dans de multiples situations qui se structurent autour de la rencontre de différences » (O. SCHMITZ, 2013, p.45). S. MOKRANE et C. TILMANS-CABIAUX (2013) précisent dans cette même idée que la culture n'est pas quelque chose d'homogène et de figé. **Elle est le fruit de rencontres, de négociations entre différents groupes sociaux et donc d'évolutions.** Ces rencontres permettent pour les membres d'une communauté « d'établir des rapports entre eux et avec le monde, de communiquer et de développer les capacités créatrices qui existent chez eux. » (O. MAIER, 2012) Cependant, ces différences peuvent également être sources de conflits. Pour F. ROSENBAUM, chaque culture aurait tendance à « imposer une vision normative du monde qui classe souvent les comportements de façon manichéenne et exclusive, ce qui la pousse à imposer ses valeurs à autrui. » (1997, p. 17)

Le regard que l'on porte sur le monde est propre à chaque culture. Elle est un moyen d'appréhender le monde, de donner du sens, et d'interpréter nos expériences. « La culture est ce système d'interprétations, complexe et sublime, qui oublie qu'il en est un » (M-R. MORO, 2010, p.12).

1.2. Identité et représentations culturelles

Notre identité culturelle se construit par expériences tout au long de notre développement. Néanmoins, il ne faut pas perdre de vue que notre construction culturelle débute avant même notre naissance. M-R. MORO parle de « berceau culturel » pour illustrer cette idée. En effet la culture n'a-t-elle pas déjà un impact sur la manière dont la grossesse se déroule, sur la manière dont l'accouchement est abordé ? Cela nous laisse imaginer l'importance que la culture prend au cours de la vie d'un individu². L'arrivée d'une fille ou d'un garçon, par exemple, ne sera pas prise en compte de la même manière selon les cultures, et c'est ensuite toute l'éducation qui en découlera. L'anthropologue M. MEAD avait proposé le terme d'« enculturation » pour caractériser ce phénomène.

Il existe donc une transmission assurée par les groupes d'appartenance auxquels un individu est rattaché (M-R. MORO, 2002). **Tout système culturel engage ainsi des représentations culturelles collectives.** L'individu se crée un comportement adéquat afin de s'adapter à son environnement. Cette affiliation au groupe social se fait par la manière de vivre, par les croyances du peuple, mais aussi notamment à travers la langue de l'espace communautaire.

L'appartenance à la culture d'origine est par ailleurs le fruit d'une filiation, interne à la famille. Les parents racontent leur histoire à leurs enfants, de manière plus ou moins explicite et plus ou moins exacte, ou la laissent en proie à l'imagination des enfants. Ces derniers placeront alors cette histoire au cœur de fantasmes et d'hypothèses. (M-R. MORO, 2002)

Les représentations culturelles ont donc également un aspect individuel. Elles sont comme l'évoque M-R. MORO, « le résultat de l'appropriation par les individus de systèmes de pensée d'origine culturelle ». Chaque expérience vécue (activités perceptives, cognitives...) est influencée puis interprétée : chacun s'approprie son monde afin de constituer son identité culturelle.

Dans certains cas, il est possible de se retrouver partagé entre différents espaces communautaires : c'est le cas notamment lors des migrations. Comment décrire ce phénomène et les conséquences qui en découlent ?

2. Le phénomène de l'immigration

La migration est définie communément comme étant « un déplacement de populations qui passent d'un pays dans un autre pour s'y établir. » (Le nouveau Petit Robert de la langue française, 2009). Plusieurs raisons peuvent être évoquées pour expliquer une immigration, qu'elle soit désirée ou non : fuite politique, besoins professionnels, recherche de meilleures conditions de vie... Selon F. ROSENBAUM (1997, p.17), nous pouvons également voir la migration comme étant « le franchissement de frontières, qu'elles soient nationales, linguistiques, culturelles ou sociales. » L'auteur soulève donc ici la question des conséquences larges de la migration.

2.1.L'acculturation

Arriver dans un pays d'accueil demande de prendre part à une société dont les codes culturels et sociaux sont souvent inhabituels. C'est une perte du cadre culturel jusqu'alors connu, perte qui peut quelque fois se révéler être un véritable traumatisme. Pour M-R. MORO (2010, p.79) ce traumatisme peut être affectif : « un manque de tendresse » peut survenir chez les individus « sidérés par les effets de la migration sur eux-mêmes ». Le traumatisme peut également être cognitif, avec notamment une fragilisation de « la transmission et la cohérence des théories et des manières de faire ».

La population arrivante se trouve confrontée à la complexité du phénomène migratoire. Elle doit prendre en compte de nouvelles dimensions tout en conservant un lien avec sa culture d'origine. Cette période de familiarisation, plus ou moins longue et plus ou moins conséquente, est appelée « acculturation ».

2.1.1. Définition du phénomène

M. PRETCEILLE reprend les termes de R. REDFIELD, R. LINTON et M. HERSKOVITS (1936) pour définir l'acculturation. Elle est « l'ensemble des phénomènes qui résultent de ce que des groupes d'individus de cultures différentes entrent en contact, continu et direct, avec les changements qui surviennent dans les patrons culturels originaux, de l'un ou des deux groupes. » **Ainsi, l'acculturation va influencer et modifier les modèles originaux des personnes immigrées, qui se « confrontent à des représentations et à des manières de penser, de dire et de faire qui les changent »** (M-R.MORO, 2002, p.26). Lorsque l'acculturation est si forte qu'elle devient quasi-totale, on parlera d' « assimilation ».

2.1.2. *Les limites de l'acculturation*

D'une part, **la place que prend la culture d'accueil par rapport à la culture d'origine est dépendante d'un certain nombre de facteurs extérieurs à la personne migrante.** Pour I. IDRIS, les représentations sur le pays d'origine contribuent à instaurer un climat social en faveur de la diversité culturelle dans le pays d'accueil. Or bien souvent, les attentes et volontés des sociétés au sujet de l'acculturation « ne laissent à l'autre, à l'étranger qu'une petite 'place abstraite' provisoire, habitée davantage par des représentations, des préjugés, des fantasmes suscitant l'angoisse, les craintes » (2005).

D'autre part, **l'acculturation est aussi dépendante de facteurs internes à la personne elle-même.** Ces facteurs impliquent la mise en place de stratégies et de processus conscients ou inconscients. Les personnes migrantes possèdent en effet une liberté relative quant à la place à donner à cette nouvelle culture. Elles peuvent choisir d'en emprunter un nombre de traits plus ou moins important. L'anthropologue J.OGBU (1991) a distingué différentes minorités en se basant sur :

- Les minorités volontaires : elles regroupent les populations qui s'investissent dans la culture d'accueil et acceptent les conséquences de la migration.
- Les minorités involontaires : elles réunissent les populations immigrées n'ayant pas volontairement quitté leur pays d'origine. Par conséquent, ces minorités seraient soumises à un certain nombre de résistances culturelles, et exprimeraient un refus de tout métissage culturel – sans qu'il soit toujours conscient ou volontaire.

Il convient en outre de prendre en compte l'influence des facteurs rattachés aux diversités interindividuelles : connaissance préalable de la langue, proximité des cultures, histoire de la famille...

Des processus psychiques inconscients interviennent également : en effet, les changements culturels qui s'opèrent chez un individu ne sont pas toujours recherchés et n'interviennent donc pas nécessairement de manière intentionnelle.

La culture d'origine et les repères qui y sont rattachés ne sont jamais totalement perdus. Cependant, de nombreuses perturbations surviennent dans le quotidien de l'individu qui quitte son pays d'origine. Ce dernier devra donc s'adapter aux différents conflits interculturels rencontrés, tels que la remise en question des croyances, des valeurs ou des

pratiques. F. ROSENBAUM et M-R. MORO, fortes de leurs expériences avec des familles issues de l'immigration, considèrent que pour s'adapter à son nouveau monde et s'y construire, l'enfant suit une nouvelle dynamique qui lui permet de développer des aptitudes hors du commun. **Loin de n'être qu'une source d'influences négatives, la migration est donc également une richesse pour chacun et une source de créativité non négligeables.**

L'identité se construit dans une dynamique, liée à la culture d'origine et aux interactions avec l'environnement. Qu'en est-il alors chez les enfants de parents immigrés ? Comment ces sujets issus de l'immigration construisent-ils leur identité culturelle, et à quelles difficultés peuvent-t-ils être amenés à faire face au cours de cette construction ?

2.2. Vulnérabilité de l'enfant issu de l'immigration

Les recherches menées par M-R. MORO en 1998 visaient à comparer sur les plans cognitivo-intellectuel et affectif des enfants de migrants et des autochtones. Plus de troubles psychologiques, plus de difficultés intellectuelles et cognitives, plus de difficultés scolaires... Les études ont démontré que « la structuration tant affective qu'intellectuelle était compromise en situation transculturelle » (2010, p.150). Elles ont ainsi permis d'établir que l'acte migratoire avait des conséquences importantes chez l'enfant issu de l'immigration.

Car si l'événement n'est pas vécu par l'enfant lui-même, une transmission culturelle générationnelle est pourtant entraînée par la filiation. La famille, les parents de l'enfant ont vécu en immersion dans une culture différente. L'enfant hérite donc de l'événement migratoire, mais de manière plus floue. **Quand bien même la migration n'est pas toujours vécue comme un traumatisme, cette histoire agit sur l'enfant qui peut alors être « exposé à un risque spécifique, le risque transculturel, celui de la traversée des mondes, celui du métissage aussi. »** (M-R. MORO, 2004)

2.2.1. De la naissance aux premières expériences

La vulnérabilité de l'enfant de migrants résulte de plusieurs processus qui peuvent l'affecter dès sa naissance. En effet, dès sa venue au monde, un enfant doit s'adapter à son entourage, notamment au travers de la relation qu'il entretient avec sa mère. Cela pose la question de l'impact de la migration sur le maternage.

La mère peut être amenée à accoucher dans la société d'accueil. Selon M-R. MORO, il est

probable qu'elle aurait alors tendance à garder ses habitudes culturelles, dans la manière de soigner son enfant, de lui offrir un bain de langage, de le toucher... Le nourrisson serait dès lors préparé à une manière différente d'appréhender le monde.

I. IDRIS (2005) évoque quant à lui l'idée que les mères peuvent également avoir la volonté d'investir la culture d'accueil. Elles seraient alors confrontées à des « défis médicaux, psychologiques, institutionnels » marqués culturellement. Par exemple, l'enfant n'est nommé dans certaines cultures qu'au bout d'une semaine, tandis qu'en France un prénom doit lui être attribué au plus tard le quatrième jour. Ces logiques nouvelles, voire déroutantes, soulignent « la difficulté de faire cohabiter [les deux cultures] ».

M-R. MORO avance que c'est également la mère qui, plus tard, va présenter à son enfant le monde extérieur. Des études se sont par exemple intéressées à la manière dont les mères de différentes origines culturelles incitaient leur nourrisson à interagir avec un objet. Dans ces situations, il a été observé que les mères japonaises commençaient par attirer leur bébé vers elles avant de lui présenter l'objet, tandis que les mères américaines présentaient l'objet à leur petit avant de le tourner vers elles. Plusieurs mois plus tard, les bébés avaient adopté la façon de faire propre à leur culture. (COLE M., HAKKARAINEN P., BREDIKYTE M, 2010) La mère propose à son enfant un apprentissage qui découlera de sa propre expérience. « La mère appréhende le monde selon des catégories déterminées par sa culture, son expérience du réel est fractionnée et limitée par ses outils culturels. » (2010, p. 152).

Dans le cas d'une migration, sous quelle forme alors, transmettre ses connaissances à son enfant ? A quelle perception du monde se fier ? Les transmissions maternelles perdent de leur stabilité. Les savoirs de l'enfant seront de ce fait eux aussi fragilisés, ce qui pourra entraîner un possible sentiment d'insécurité.

2.2.2. Lors de la scolarisation

Lors de sa petite enfance, le monde d'un enfant reste inévitablement centré sur son environnement familial, et ce quel que soit son degré d'acculturation. A l'âge de l'entrée à l'école, tout enfant se trouve donc soudainement confronté à un milieu jusqu'alors inconnu. Pour l'enfant de migrants, cette étape peut être d'autant plus déstabilisante.

En effet, **le milieu scolaire représente pour l'enfant issu de l'immigration un « lieu de**

confrontation symbolique entre les différentes normes » (M. PRETCEILLE, 2011, p.3)

C'est un lieu soumis à de nombreuses règles et valeurs, qui sont même parfois implicites. Comme le stipule A. CIOLA (1997, p.6) « les comportements d'un individu ou d'une famille sont en général en accord [...] avec ceux de la culture d'origine; quand la famille traverse une frontière, elle se trouve confrontée à d'autres conduites, dissemblables mais à leur tour en accord avec cette autre culture. » Les comportements adoptés d'ordinaire par l'enfant, selon ses habitudes culturelles, peuvent donc être en contraste ou inadaptés au milieu scolaire. Par conséquent, les repères qui orientaient l'enfant jusqu'alors peuvent être perturbés par les nouvelles conduites valorisées à l'école. Citons à titre d'exemple :

- Les notions de permis et d'interdit : les élèves français, la plupart du temps, sont tenus de rester assis en classe, tandis que les enfants américains y ont beaucoup plus de liberté. Ce qui concerne le permis et l'interdit diffère donc selon les cultures.
- La conception des rôles et statuts de chacun : M-R. MORO rapporte que dans certaines cultures, les questions en classe sont posées préférentiellement aux pairs. Poser des questions à l'enseignant serait signe que l'on est idiot et que l'on ne peut pas trouver les réponses seuls. En France, les enseignants encouragent les élèves à leur poser leurs questions.
- Les représentations du savoir : les sociétés à tradition orale n'accordent pas la même importance à l'écrit que les sociétés occidentales. Dans ces sociétés, la place de l'écrit est prépondérante et primordiale dans la transmission du savoir.
- Les représentations sur l'école : M-H. RIGAUD s'est intéressée aux enfants de migrants lao. Elle souligne que pour eux, « à l'école lao, lieu d'acquisition de connaissances et valeurs ancestrales succède l'école française, lieu de reconnaissance des valeurs de chacun » (2010, p. 260)

D'autre part, la confrontation à la langue française peut représenter pour certains, jusqu'alors bercés par leur langue première, un autre changement au quotidien. Ces changements peuvent être vécus de manière relativement brutale par le sujet. A l'heure de l'inclusion scolaire, l'enfant n'a plus le choix de cette familiarisation langagière. Cela est d'autant plus vrai que la réussite scolaire dans le système actuel passe principalement par les apprentissages langagiers (J. BILIEZ).

La question de l'adaptabilité du système scolaire français, de ses capacités d'accompagnement se pose alors. Ces élèves issus de l'immigration « s'ils ne sont pas

discriminés en raison de leur origine, le sont dans les faits, car l'école est incapable de les aider à construire des passerelles de sens et des compétences linguistiques aptes à leur permettre un apprentissage » considère M. CHOMENTOWSKI. Pour M-R. MORO, la ségrégation sociale et culturelle que l'on trouve en milieu scolaire favoriserait un accès aux savoirs inégalitaires. L'analyse des parcours scolaires des enfants tout-venant et des enfants de migrants met effectivement en évidence une différence de réussite en faveur des enfants tout-venants.

Nous pouvons d'autre part rappeler qu'il existe, partout dans le monde, des écoles qui pratiquent l'éducation bilingue. Leur rôle est d'offrir aux enfants la possibilité d'acquérir une deuxième langue en plus de leur langue maternelle. La deuxième langue n'y est pas l'objet d'un cours particulier mais est utilisée comme véhicule des enseignements. L'apprentissage se fait alors par immersion, que cette dernière soit totale ou partielle, précoce, différée ou tardive, ou encore par alternance. En France, il existe des écoles bilingues aussi bien pour acquérir les langues régionales (breton, basque...) que les langues d'autres pays (anglais, allemand, chinois...) Les recherches d'A. LIETTI (1989) ont pu mettre en évidence que, quel que ce soit le type de l'immersion, le système de scolarité bilingue était efficace et bénéfique pour les enfants : meilleur apprentissage des autres langues, enfants plus assurés...

L'enfant va par conséquent entrer dans un nouvel apprentissage qui aura lieu en dehors du cercle familial. Cette période va « bousculer les conventions », laissant l'enfant dans un exact « entre deux mondes ». Il est désormais en mesure d'apprendre à ses parents, de leur apporter des informations sur un monde méconnu, voire jugé comme excluant. M-R. MORO et T. NATHAN (1989) parlent alors d' « inversion des générations. »

Cette situation, loin d'être facile à gérer pour les enfants issus de l'immigration, pourra avoir des conséquences sur leur comportement ou leur développement. Ils cachent alors « leur potentiel créateur sous le masque de l'inhibition, de troubles du comportement, du désintérêt. » (M-R. MORO, 2002, p.58)

2.2.3. A la période de l'adolescence

Enfin, survient une troisième phase de grande vulnérabilité pour l'enfant issu de l'immigration : la période de l'adolescence. Chez chacun, l'adolescence est une période de

transitions au cours de laquelle aura lieu une recherche de l'identité et une résolution de plusieurs conflits.

On imagine aisément la complexité supplémentaire à laquelle doivent faire face les adolescents issus de l'immigration. Souvent, ces enfants sont confrontés à une quête identitaire particulière. Cette quête peut passer, selon M-R. MORO, par un certain nombre de violences physiques, qu'elles soient tournées vers eux-mêmes ou les autres. L'auteure l'explique ainsi : « Nous avons constaté, avec d'autres, que cette caractéristique – le besoin de traumatisme - existait de façon aigüe chez les enfants de migrants, qu'elle s'intégrait à la psychopathologie de l'exil, l'exil étant un traumatisme vécu par les parents et porté par les enfants » (2002, p.102).

La vulnérabilité dans les situations transculturelles peut être d'autant plus forte quand l'enfant présente un handicap ou un trouble. En temps normal, le diagnostic peut être difficile à accepter pour les parents. Dans le cas d'une patientèle issue de l'immigration, il peut être plus douloureux encore pour la famille : une forme de culpabilité de la part des parents les pousserait à remettre en cause leur décision d'avoir quitté le pays. Selon eux, cette décision pourrait en effet avoir pu provoquer le trouble. Certaines interprétations culturelles, comme par exemple l'idée d'une punition divine, peuvent également jouer un rôle dans cette culpabilité et cette vulnérabilité.

Le phénomène de l'immigration est donc un phénomène pouvant amener à l'individu issu de l'immigration une grande vulnérabilité. La perte du cadre culturel habituel s'accompagne bien souvent de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Si l'on peut être biculturel sans être bilingue, ou bilingue tout en restant monoculturel, la langue reste partie intégrante d'une culture donnée.

Une des questions que peut alors poser le phénomène de l'immigration concerne également la langue : quelle langue parler avec l'enfant, et comment accompagner au mieux ses apprentissages langagiers ?

Chapitre II : La situation de bilinguisme

1. Comment définir le bilinguisme ?

1.1. Définition générale du bilinguisme

Le bilinguisme est un terme utilisé communément pour évoquer la capacité à maîtriser deux langues, de manière plus ou moins parfaite selon les définitions qui lui sont données. Selon J.F. HAMERS et M.H.A. BLANC (1989), il serait possible de qualifier de bilingues les personnes ayant « une compétence équivalente dans les deux langues ». Les bilingues seraient donc les personnes maîtrisant parfaitement les deux langues et qui disposent de deux systèmes distincts (l'un étant celui de sa langue maternelle, l'autre d'une deuxième langue). Ce serait la situation idéale, définie par ces auteurs comme étant un « bilinguisme équilibré ».

Selon J. BILLIEZ (2011), pourtant, **la compétence bilingue ne peut être considérée comme étant la somme des compétences de deux monolingues natifs**. En effet, « les occasions d'utiliser indifféremment l'une ou l'autre langue dans toutes les situations de la vie quotidienne sont quasi inexistantes » (B. ABDELILAH-BAUER, 2006, p.25) Il serait alors plus approprié d'évoquer le bilinguisme comme étant la « situation linguistique dans laquelle les sujets sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes » (Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, 1994, p.66) La personne bilingue doit disposer de compétences langagières suffisantes lui permettant de s'intégrer aux deux communautés linguistiques (F. ROSENBAUM, 1997)

De ce fait, la maîtrise des deux langues reste inévitablement inégale. Cela dépend en grande partie des compétences que l'individu est amené à développer dans son milieu, selon les domaines et les activités. Par exemple, une langue peut être utilisée au domicile, tandis qu'une autre est utilisée uniquement au travail. F. GROSJEAN (2010) explique qu'« il s'ensuit ainsi que de nombreux bilingues sont dominants dans une langue », quelle qu'elle soit. Par exemple, un individu peut avoir une excellente maîtrise orale des deux langues mais n'être efficace à l'écrit que pour l'une d'entre elles.

Tout plurilinguisme se construit au fil de l'histoire des individus, selon leur âge, leur

environnement social, professionnel ou géographique. En conséquence le bilinguisme « change de formes : il y a déplacement des langues, des dominances et des modes de transmissions » (C.DEPREZ, 1994). **Le bilinguisme est un phénomène évolutif.**

1.2.A quel âge devient-on bilingue ?

Selon B. ABDELILAH-BAUER, « les différentes phases de développement du langage 'bilingue' sont conditionnées par l'âge du premier contact avec la seconde langue » (2006, p.28). La linguiste et psychosociologue distingue ainsi différents types de bilinguisme :

- Le bilinguisme précoce et simultané : les deux langues sont présentes dans l'environnement immédiat de l'enfant dès sa naissance. « Le bébé développe ainsi tout naturellement deux systèmes linguistiques si dans son environnement des personnes lui parlent régulièrement en différentes langues. » (N. DENNI-KRICHEL, 2007)
- Le bilinguisme précoce et consécutif : la deuxième langue est introduite entre trois ans et six ans dans l'environnement de l'enfant. Cela peut être le cas dans le cadre de l'immigration, lorsque les enfants sont confrontés à la deuxième langue au début de la scolarisation.
- Le bilinguisme tardif : la deuxième langue est introduite après six ans dans l'environnement de l'enfant. L'acquisition linguistique demande alors des ressources cognitives plus importantes, comme l'affirme le neurologue J. HIRSCH : « Lorsqu'on apprend une langue très tôt, le cerveau traite plusieurs langues comme une langue unique... Mais si la langue est apprise plus tard, on a besoin de plus d'espace pour classer ces langues » (2003).

Une période serait-elle donc plus propice qu'une autre pour acquérir deux langues ? Oui, selon B. ABDELILAH-BAUER, puisque lorsqu'« on compare les compétences d'adultes ayant appris une seconde langue tardivement et celle d'enfants apprenant leur langue maternelle, on constate une différence importante en faveur des enfants » (2006, p.43) En 1990, E. NEWPORT émettait l'hypothèse qu'un bain de langage stimulant permettait une acquisition intuitive des langues, laquelle diminuerait à partir de six ans. Plus récemment, en 2003, A. BIALYSTOK et K. HAKUTA constataient chez des personnes immigrées que les performances dans la seconde langue déclinaient à mesure que l'âge de la personne apprenante augmentait.

D. REZZOUG, S. DE PLAËN, M. BENSEKHAR-BENNABI et M-R. MORO proposent

les explications suivantes : « La grande plasticité au plan des apprentissages favorise l'accès aux langues. De plus, les bilingues précoces bénéficient de leur condition d'enfant ; ils sont moins inhibés et peu influencés par la crainte de se tromper qui opère davantage à l'adolescence. » (2007, p.63)

Néanmoins, aucune recherche n'a actuellement pu mettre en évidence un âge-limite avant lequel l'acquisition d'un bilinguisme serait favorable. **Il est possible de devenir bilingue à tout âge, bien qu'une exposition précoce à une langue rendrait plus aisé son apprentissage.** Comme le justifie F. GROSJEAN, beaucoup d'adultes deviennent bilingues, avec le temps, en changeant de lieu d'habitation ou par besoin professionnel par exemple.

1.3.Liens entre les langues constituant le bilinguisme

1.3.1. Un système ou deux systèmes linguistiques ?

Selon J. CUMMINS (1979), les deux systèmes linguistiques de l'enfant seraient dépendants d'un même système de représentations mentales. Pour clarifier cette idée, l'auteur utilise l'image d'un iceberg. La partie immergée de l'iceberg serait le système commun aux deux langues. Il réunirait les différents concepts. La partie visible serait quant à elle représentée par deux pics distincts. Chacun symboliserait un des deux systèmes linguistiques, avec ses caractéristiques propres. Il y a donc dans ce schéma l'idée d'une activité cognitive commune et centralisée. Une telle activité permettrait d'analyser, d'interpréter, de synthétiser indépendamment chacune des langues.

M. BEAUDOIN (2002), quant à lui, a pu observer que les connaissances communes aux deux langues avaient un degré d'activation plus élevé que pour les autres connaissances langagières. Il émet de ce fait l'hypothèse d'un unique modèle cognitif. Ainsi, même en parlant une de ses deux langues, le bilingue aurait accès en même temps à l'autre langue.

La théorie de V. VOLTERRA et T. TAESCHNER (1978) nuance néanmoins ces hypothèses, et suggère que trois phases sont à distinguer :

- Le stade du système commun : cette période initiale serait celle pendant laquelle l'enfant développe un unique système, contenant les mots des deux langues.
- Le stade de la différenciation : le lexique et la phonologie des deux langues se

distinguent, mais l'enfant s'appuie toujours sur une même syntaxe pour les deux langues.

- Le stade de la séparation : les deux langues sont séparées au niveau lexical et phonologique, mais également au niveau grammatical et syntaxique. Il y a donc une différenciation des deux systèmes linguistiques.

Selon B. ABDELILAH-BAUER (2008), l'hypothèse d'une confusion initiale des langues ne peut être valable. Effectivement il a été noté que **les enfants très jeunes sont capables de séparer les deux systèmes linguistiques : ils utilisent deux mots pour un seul contenu dès le début de l'acquisition du langage.**

1.3.2. Influence de la langue maternelle sur la deuxième langue

J. CUMMINS (1979) a émis l'hypothèse que **le niveau de compétence qu'un enfant atteint dans sa langue maternelle influencerait son niveau de compétence dans la deuxième langue.** Pour cause, « la langue maternelle, ses représentations, ses procédures d'analyse métalinguistiques constituent un socle, une base structurelle ».

L'enfant devrait alors atteindre un seuil minimal de compétence linguistique. Ce premier seuil permettrait de prévenir un éventuel handicap linguistique dû au bilinguisme et à de faibles compétences dans les deux langues. C'est en atteignant un deuxième seuil de compétence que les enfants disposeraient ensuite de compétences appropriées dans les deux langues. Un tel niveau permettrait par ailleurs d'influencer de manière positive le développement cognitif. Dans les cas des bilinguismes consécutifs, « le savoir et les compétences des enfants sont transférés de leur langue maternelle à la langue utilisée à l'école » (J. CUMMINS, 2001)

L'introduction des deux langues dans le milieu de l'enfant ne constitue donc pas un obstacle au son développement, ni au développement de son langage.

2. Le développement du langage bilingue

Les enfants bilingues vont acquérir deux langues et quelques fois, si l'enfant est confronté à ces langues entre zéro et sept ans, langues et langage se construiront simultanément. Pourtant, comme le remarque G. DALGALIAN « il y a bien deux constructions simultanées, interconnectées mais distinctes » (2012, p.146)

2.1. L'enfant entre langues et langage

L'être humain se distingue par une faculté qui lui est propre : le langage. Le langage est défini comme étant la « capacité, spécifique à l'être humain, de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux [...] mettant en jeu une technique corporelle complexe » (Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, 1994). On l'utilise pour parler du passé, inventer, manipuler différents concepts, structurer nos idées... C'est donc un réel outil de représentation, permettant « de construire un substitut détachable de la réalité » (Dictionnaire d'Orthophonie, 2010).

Pour réaliser un acte de langage, il nous faut utiliser une « représentation fondée sur le concept » (ou signifié), mais également un signifiant, c'est-à-dire une « représentation construite sur une image acoustique » (B. de BOYSSON-BARDIES, 2003, p.62). Par exemple le concept de « l'animal qui aboie » est lié en français au signifiant « chien ». F. de SAUSSURE nommait cette relation le signe linguistique, qu'il caractérisait d'arbitraire puisque la relation entre le signifié et le signifiant dépend d'une décision humaine : « entre le signe et le sens que celui-ci prend, il n'existe aucun lien de nécessité ou de causalité » (B. de BOYSSON-BARDIES, 2003, p.8).

L'arbitraire du signe est également dépendant de chaque langue et de chaque culture. Le concept « moyen de transport flottant sur l'eau », par exemple, aura une image acoustique différente selon les langues : bateau, ship, boot, lod', vene, barco...

Si le langage est donc une faculté, la langue en revanche est « un produit social, une convention adoptée par les membres d'une communauté linguistique » (F. de SAUSSURE). **La langue est la réalisation culturelle du langage** : « C'est à travers son apprentissage et son appropriation de la langue que l'enfant va mettre le langage en fonctionnement. » (Dictionnaire d'Orthophonie, 2010) La langue donne à la culture une signification, elle en véhicule les représentations : « 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 » (B. ABDELILAH-BAUER, 2006, p. 50). C'est pourquoi on peut trouver un certain nombre de « malentendus entre des personnes venant d'horizons géographiques ou sociaux très différents, même quand elles utilisent une langue commune. » (B. de BOYSSON-BARDIES, 2003, p.22) Au Japon par exemple, les marques verbales de politesse répondent à des règles de discours très précises, extrêmement difficiles à saisir pour un non-natif. Ainsi, « C'est le propre d'une langue que de fournir, à travers des principes et des règles, des

représentations permettant le traitement du monde physique et social » (B. de BOYSSON-BARDIES, 2003, p.188)

Le langage est donc une acquisition fondamentale qui ne s’acquiert qu’une seule fois dans une vie. C’est « une faculté qui peut être mise au service de n’importe quelle langue » (G. DALGALIAN, 2012, p147)

Quel que soit le nombre de langues à acquérir, les enfants bilingues développent leur langage en franchissant les mêmes étapes clés que les autres enfants. Mais malgré ces constats, quelques particularités peuvent être notées chez la personne bilingue.

2.2. Le développement des différentes composantes linguistiques

2.2.1. Au niveau phonologique

La période pré-linguistique est la période pendant laquelle « Les extraordinaires capacités des enfants leur permettent de discriminer et d’enregistrer les particularités rythmiques, syllabiques et phonologiques de chacune des langues. » (B. de BOYSSON-BARDIES, 2003, p.8). Peu à peu, cette perception catégorielle va se préciser en fonction des contrastes phonétiques entendus dans leur environnement proche. Ce crible phonologique entraîne la spécialisation dans les phonèmes de la langue maternelle. Les phonèmes non pertinents sont alors éliminés : les enfants perdent une aptitude naturelle pour s’installer dans une habitude culturelle. Prenons l’exemple de la langue japonaise, dans laquelle le contraste phonétique entre le [l] et le [r] n’est pas utilisé. A l’oreille, un adulte japonais ne saura pas faire la distinction entre les mots « roue » et « loup ». Le nourrisson japonais dispose pourtant cette capacité.

Qu’en est-il chez un nourrisson exposé dès la naissance à deux langues ? « Chez un bébé qui vit dans la familiarité de deux langues maternelles, l’oreille et les organes effecteurs vont être entraînés, formés, aux phonèmes de deux langues. Dans cette situation l’enfant construit un répertoire phonétique plus étendu » (P. AIMARD, 1996, p.64)

L’étude d’E. NEWPORT (1990) a pu mettre en évidence « un déclin rapide des capacités à reproduire fidèlement les sons d’une langue à partir de cinq-sept ans » (N. DENNI-KRICHEL, 2007). Au-delà de cet âge, E. Newport a rapporté des interférences

phonologiques entre les langues. Pour G. DALGALIAN, tout individu « pourra certes apprendre des langues tardives, mais ce sera au prix d'une rééducation de l'oreille, si possible en faveur d'une immersion linguistique » (2012, p.151)

2.2.2. *Au niveau lexical*

Selon A. DE HOUWER, le développement du bilinguisme ne se distingue pas tant du développement du langage monolingue. **Les enfants monolingues et bilingues disposent de stocks lexicaux aussi riches en termes quantitatifs, mais cette quantité sera répartie chez l'enfant bilingue entre ses deux langues.**

En outre, il faut prendre en compte que dans tout développement lexical, chez un enfant bilingue ou non, il existe de grandes différences interindividuelles. En effet, en fonction de ce que l'enfant repère dans la chaîne parlée, cela va influencer ses propres productions. Ces différences interindividuelles chez les sujets bilingues ont été mises en avant dans les recherches d'E. KRAVINSKY et M. SCHNITZER (1996).

Chez les bilingues, la nature de la langue maternelle joue également un rôle dans ces différences interindividuelles. Il a effectivement été observé que le babillage des enfants et la nature des premiers mots différaient en fonction des langues. Par exemple, les enfants américains utilisent davantage de noms dans leurs productions que les enfants japonais qui emploient préférentiellement verbes et adjectifs. Un enfant apprenant simultanément deux langues ne disposerait donc pas des mêmes catégories lexicales au même moment dans chacune des langues. « Chez la majorité des enfants bilingues, les deux lexiques ne progressent pas de la même manière dans les deux langues » (B. ABDELILAH-BAUER, 2006, p 63).

S. ERVIN et C. OSGOOD (1954) ont défini différents bilinguismes en fonction du type d'organisation lexicale chez l'enfant bilingue :

- Le bilinguisme composé : dans les cas d'un bilinguisme précoce simultané, l'enfant apprend un concept en même temps dans les deux langues. Un même concept correspond donc à deux images acoustiques – une pour chaque langue. Il y a donc dans le bilinguisme composé un système interdépendant de représentations mentales, mais avec deux systèmes de codage.
- Le bilinguisme coordonné : dans le cas où le bilinguisme n'est pas simultané, les

images acoustiques dans chacune des langues sont apprises dans des contextes d'acquisition différents. « L'enfant bilingue coordonné aurait deux systèmes linguistiques et deux représentations mentales séparées, il se comporterait comme un locuteur natif dans chaque langue (B. ABDELILAH-BAUER, 2006, p.36)

A ces deux types d'organisations, U. WEINREICH (1953) en ajoute une troisième :

- Le bilinguisme subordonné : pour les bilingues tardifs, les mots provenant de la deuxième langue sont traités à travers les mots de la langue première, comme sur un principe de traduction. Ce système est associé à un faible niveau de compétence langagière.

Cependant, C. HAGEGE (1996) considère qu'il est rare d'observer l'une de ces trois situations chez les personnes bilingues. Ces dernières adapteraient plutôt leurs stratégies en fonction des situations.

Lorsque la personne bilingue emploie des éléments lexicaux appartenant à l'autre langue que celle de son discours, on parlera d'interférences lexicales. B. ABDELILAH-BAUER indique que « la proximité entre les deux langues peut aussi donner lieu à des erreurs fréquentes » notamment lorsque « le mot similaire en prononciation n'a pas la même signification dans l'autre langue ». (2008, p.116) Par exemple, le terme anglais « journey » ne se traduira pas en français par « journée » mais par « voyage ».

2.2.3. Au niveau morpho-syntaxique

Les chercheurs se sont également posé la question de l'influence des caractéristiques de la langue maternelle sur la deuxième langue.

Les enfants sont confrontés à des constructions morphosyntaxiques différentes en fonction des langues rencontrées : présence ou absence des articles, fonctionnement par déclinaisons ou conjugaisons... C. ZABLIT et N. TRUDEAU (2008) ont dans ce sens proposé la théorie de la richesse morphologique. Les enfants accorderaient plus d'importance aux marques morphologiques dans une langue disposant d'une morphologie riche. L'arabe dispose par exemple d'une morphologie riche, c'est-à-dire que la forme des mots détermine le sens de la phrase. Pour les langues morphologiquement pauvres, comme l'anglais, les enfants se focaliseraient davantage sur d'autres éléments – par exemple l'ordre des mots.

Dans le cas du français, l'acquisition des langues présentant une même syntaxe (d'ordre sujet-verbe-objet) serait-elle plus aisée ? Selon J-F. BONNOT, la compréhension des énoncés ne serait pas facilitée par des tendances universelles. Elle serait davantage liée à la fréquence d'usage de ces formes dans une langue donnée. Le linguiste conclue donc que « **l'acquisition d'une langue seconde n'est pas retardée ou facilitée a priori par les caractéristiques de la langue-source** » (2007, p.76).

Des interférences grammaticales pourront néanmoins survenir. Elles correspondent à l'introduction d'unités, de combinaisons ou de stratégies grammaticales provenant de l'autre langue que celle du discours. Par exemple, dire en anglais « The small boy ran towards *her* mother » (au lieu de « *his* mother ») est une structure erronée, calquée sur la structure française « Le petit garçon a couru vers *sa* mère ».

2.2.4. *Au niveau discursif et pragmatique*

Jusque deux ans « L'enfant n'est pas conscient qu'il baigne dans deux langues. » (N. DENNI-KRICHEL, 2007). Cependant, « Tôt ou tard, en fonction des habitudes langagières de la famille, [...] les enfants adaptent leur mode de communication à une situation monolingue » (B. ABDELILAH-BAUER, 2008, p.77). Cette séparation fonctionnelle des langues est naturelle chez les bilingues. Ils associent à chaque personne de leur entourage une langue donnée, notamment dans le cas où les parents parlent chacun leur langue maternelle. Le choix du code dépendra non seulement de l'interlocuteur, mais également du contexte de l'échange, de son contenu et de son objectif. Un enfant bilingue français-allemand pourra ainsi se mettre à parler allemand dès qu'il franchira la frontière géographique franco-allemande.

Cette différenciation exige de la part de l'enfant de s'adapter aux divers contextes sociaux en faisant appel à des capacités pragmatiques.

D'autre part, J. BILLIEZ explique que « Les locuteurs ne s'expriment pas en situation de communication bilingue dans deux langues de manière similaire, rigide et cloisonnée, mais qu'au contraire, ils en usent selon des modes variés parce que cela correspond à des besoins communicatifs et discursifs, eux-mêmes diversifiés et très variables selon les contextes. » (2011, p. 46) **Les personnes bilingues utilisent l'« alternance codique », véritable stratégie par laquelle elles jonglent entre les langues.** Quelque fois même les langues

s'entremêlent en fonction des contextes (pour marquer sa connivence envers quelqu'un ou au contraire l'exclure, citer des propos...) **L'alternance des codes est un réel mode de communication bilingue, et n'est en aucun pathologique.** Elle permet à la personne d'être au plus proche de sa façon de penser et de ce qu'elle veut exprimer.

Selon les études d'E. NICOLADIS et G. SECCO (2000), les mélanges chez les enfants de moins de deux ans seraient dus, dans 90% des cas, à un manque de vocabulaire compensé par l'usage de l'autre langue. Mais d'après B. ABDELILAH-BAUER, « On pense aujourd'hui que les mélanges sont essentiellement influencés par les pratiques langagières que l'enfant rencontre autour de lui. Dans des familles ou des communautés où les langues ne sont pas strictement séparées, les enfants semblent reproduire plus volontiers cette pratique d'alternance des codes » (2008, p. 80)

Les conditions au bon développement de l'enfant bilingue et de son langage sont donc également, comme pour les enfants monolingues, liées à l'environnement. Les interactions et stimulations de l'entourage fournissent à l'enfant des modèles linguistiques qui l'aideront à se construire favorablement.

3. Conditions au bon développement du bilinguisme

Le niveau de développement d'une langue dépend de différents facteurs. Le premier facteur indispensable à l'acquisition du bilinguisme, pour F. GROSJEAN, est le besoin de parler les deux langues mises en jeu. Si les deux langues sont utiles à l'enfant dans son environnement, les apprentissages dans chacune des langues seront favorisés.

3.1. La langue maternelle au cœur du bilinguisme

3.1.1. Oser la transmission de la langue maternelle

Dans les situations d'immigration, les parents se trouvent quelque fois dans un pays dont ils ne maîtrisent pas la langue. Ils peuvent éventuellement avoir le désir, bien légitime, de transmettre leur langue maternelle. Les fausses croyances liées au bilinguisme peuvent pourtant entraver cette transmission. Pour certains, par exemple, le bilinguisme serait source de troubles du langage et de difficultés d'apprentissage ; pour d'autres encore il serait préférable de parler français à son enfant même si on ne maîtrise pas bien cette langue.

La transmission ou non de la langue maternelle est un choix qui revient aux parents,

et qu'ils adoptent en fonction de ce qu'ils pensent être le mieux pour leur enfant.

Il est toutefois primordial de comprendre, comme le rappelle à juste titre M-R. MORO qu' « une mère ne peut transmettre que ce qu'elle a, elle ne peut renoncer à elle-même » (2010, p.94) Pour les parents « vouloir effacer une partie d'eux-mêmes à travers la non-reconnaissance de leur langue maternelle ne peut conduire qu'à des doutes identitaires, des malentendus » (M-R. MORO, 2010, p. 113) A leur domicile, au quotidien, les parents ne devraient donc pas se sentir obligés d'abandonner leur langue maternelle. **Les études ont démontré qu'un bon développement de la première langue de l'enfant aiderait au développement de sa deuxième langue** (T. Skutnabb-Kangas et P. Toukoma, 1976 ; J.Cummins, 1979). En effet, en apprenant leur langue maternelle, les enfants apprennent non seulement la langue en elle-même mais aussi « des notions, des compétences intellectuelles, qui sont tout aussi importantes pour leur aptitude » dans la deuxième langue (J. CUMMINS, 2001) Pour apprendre l'heure par exemple, les enfants n'ont pas besoin de réapprendre la notion en elle-même, ils doivent simplement ajouter une nouvelle « étiquette » à ce qu'ils se sont déjà appropriés. Utiliser au domicile la langue d'origine permet en outre de créer un « contrepoids » par rapport à la pression éventuelle de l'environnement.

Compte tenu de ces données, il semble donc important de laisser à la langue maternelle toute son importance, si les parents le souhaitent, et notamment sa valeur affective.

3.1.2. Comment transmettre la langue maternelle ?

Les parents doivent veiller à réunir différentes conditions contribuant au développement d'un bilinguisme harmonieux. Le rôle de la famille est important dans l'élaboration d'un projet linguistique. Les parents doivent donc être conscients de leur rôle, puisque ce sont eux qui fournissent le matériel linguistique à leur enfant (A. DE HOUWER).

Dans un premier temps, F. GROSJEAN indique que la quantité de l'apport linguistique en langue maternelle est essentielle. Il est donc conseillé que l'enfant ait des moments en situation de communication monolingue dans sa langue maternelle. Cela lui donne « la possibilité d'élargir les fonctions de la langue maternelle » (J. CUMMINS, 2001, p.19) Pour ce faire, les parents peuvent définir des contextes dans lesquels l'enfant pourra pratiquer la langue d'origine (rencontres régulières avec la famille ou des membres de la communauté

linguistique, visites dans le pays d'origine, ...) J. CUMMINS (2001) conseille également aux familles de « consacrer [aux enfants] quelque temps, de leur raconter des histoires ou de discuter avec eux de façon à développer leur vocabulaire et leurs notions dans leur langue maternelle ». Si la langue maternelle est utilisée en permanence au sein du cadre familial, avec un nombre de partenaires importants, en production comme en compréhension, alors cela jouera positivement sur la compétence bilingue (M. LAPARRA, 2011).

Lorsque les parents parlent chacun deux langues différentes, autres que la langue de l'environnement, il a souvent été conseillé de suivre le principe « une personne-une langue » énoncé par J. RONJAT et M. GRAMMONT (1913). L'idée était d'opposer ainsi les contextes dans lesquels étaient utilisées chacune des langues. Cette opposition nette favoriserait l'acquisition du bilinguisme. Des études ont été menées par J.F. HAMERS et M.H.A. BLANC chez des familles utilisant ou non ce principe. Aucune différence significative en faveur de la séparation fonctionnelle des langues n'a pu être mise en évidence. De plus, en dehors du manque de spontanéité que cela entraîne, il est généralement difficile de ne pas se trouver dans une situation où l'on doit changer de langue avec son enfant. **Les couples mixtes devront faire le choix qui leur convient le mieux, en tâchant de faire en sorte que chaque parent s'exprime dans la langue qu'il maîtrise le mieux.** Chaque famille peut ainsi trouver son équilibre. F. GROSJEAN suggère par ailleurs que dans ces situations « l'enfant choisira la langue dominante et laissera souvent de côté l'autre langue ».

Outre la quantité de l'apport linguistique, le type d'apport linguistique joue un rôle essentiel dans la transmission langagière. En parlant la langue qui est la leur, les parents sont à même de proposer à l'enfant des modèles riches et nuancés. Cela est notamment vrai en ce qui concerne les sentiments, généralement plus facilement exprimés dans la langue maternelle. Comme le rappelle M-R. MORO, l'acquisition d'une langue doit se faire dans la sécurité. Cette sécurité passe entre autres par un contact avec des interlocuteurs maîtrisant la langue parlée.

D'autres facteurs jouent en faveur du maintien de la langue maternelle chez l'enfant issu de l'immigration : le rang dans la fratrie (les aînés sont souvent plus habiles à parler leur langue maternelle), l'histoire familiale et migratoire (ancienneté de la migration...). Pour certaines personnes immigrées, le processus d'acculturation linguistique peut aussi avoir été déjà engagé. En effet, il est possible de rencontrer une situation de multilinguisme dans le

pays d'origine (H. ADAMI, 2008). Cette situation, dans laquelle deux langues cohabitent dans une société, est la « diglossie ». C'est le cas par exemple dans certains pays d'Afrique où le français est la langue officielle mais où la ou les langues minoritaires sont autres. En cas d'immigration en France, les individus peuvent donc déjà avoir eu une rencontre initiale avec le français, notamment à l'école.

3.2. La confrontation à deuxième langue

Le développement de la langue maternelle facilite donc le développement de la deuxième langue. Par ailleurs, comme l'évoque W. DOUMBIA, « l'exposition à la seconde langue est un facteur déterminant pour son apprentissage [...] qui permet à l'enfant ou à l'adulte d'en avoir une bonne commande linguistique » (2005, p.101) **Les parents doivent donc aussi favoriser, autant que possible et aussi tôt que possible, un bain de langage dans la langue du pays d'accueil.** L'enfant aura ainsi toutes les chances de se l'approprier. Cependant, « on n'acquiert pas le langage en se contentant d'être spectateur, mais en l'utilisant. Être exposé à un flot de langage compte bien moins que d'en faire usage dans le cours d'un 'faire ' » (J. BRUNER, 1990) Si les parents maîtrisent mal la deuxième langue, cela peut être rendu possible par la fréquentation de milieux tels que la crèche, l'école ou les centres d'activités sportives par exemple. Ces stimulations, comme pour celles en langue maternelle, doivent de préférence être offertes dans des situations diverses (lectures, chants, réflexions...)

En valorisant l'usage des deux langues et sans pour autant obliger à une pratique contre la volonté de l'enfant, l'engagement affectif des apprentissages langagiers sera favorisé.

3.3. La situation de bilinguisme

3.3.1. Les liens entre les langues

Pour M. LAPARRA (2011), un certain nombre de facteurs influenceront l'appréhension du bilinguisme lui-même.

Tout d'abord, le statut de la langue maternelle dans le pays d'origine peut constituer un facteur déterminant. **Plus la langue bénéficie d'un statut social reconnu, plus elle sera valorisée auprès de l'enfant.**

- Le bilinguisme additif correspond à un usage valorisé de la langue maternelle. En

France cela peut être le cas de l'anglais, dont la pratique est jugée nécessaire dans la société actuelle. Il est de ce fait également valorisé dans les apprentissages scolaires.

- Le bilinguisme soustractif, en revanche, se retrouve lorsque la langue maternelle est considérée comme étant peu prestigieuse par l'environnement. « Il est évidemment plus courant pour un Français ou une Française d'apprendre l'anglais ou l'espagnol que le bambara » (B. ABDELILAH-BAUER, 2006, p.68)

« Qu'une langue reste majoritaire ou forte, alors que l'autre devient minoritaire ou faible dépend donc de l'environnement immédiat de l'enfant. » (B. ABDELILAH-BAUER, 2006, p. 28) Dans le cadre de l'immigration, la langue maternelle est souvent minoritaire dans l'environnement d'une famille. Sa transmission et le maintien des compétences linguistiques nécessiteront alors un effort très important de la part des parents. « 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 » (N. DENNI-KRICHEL, 2007).

Le bilinguisme sera également envisagé différemment selon que les rapports entre les langues soient stabilisés ou évoluent – par exemple au profit de la langue dominante.

Dans les cas d'un bilinguisme consécutif, le début de la scolarisation peut entraîner un phénomène d'attrition, c'est-à-dire une extinction progressive de la langue maternelle. Le désir de ressembler aux autres enfants, ou encore le besoin d'autonomie, peuvent conduire au désir d'une appropriation massive de la langue du pays d'accueil. Selon M. LAPARRA (2011), la distance entre les langues peut également influencer les représentations « que l'enfant se forge sur les liens devant exister entre elles ». Or les représentations des apprenants jouent un rôle important dans les processus d'apprentissage. **L'attachement à une langue peut en favoriser l'apprentissage, mais sa dépréciation peut à l'inverse bloquer ou ralentir le processus d'acquisition** (A. DJEGHAR, 2009)

Enfin, M. LAPARRA souligne l'importance de la conscience de la situation linguistique. L'enfant peut décrire avec clarté sa situation linguistique, mais peut aussi être dans une grande confusion vis-à-vis de son bilinguisme, incapable de l'expliquer voire de le comprendre. L'entourage a alors un rôle à jouer.

3.3.2. *Attitudes vis-à-vis du bilinguisme*

Les attitudes positives vis-à-vis du bilinguisme favorisent une acquisition harmonieuse des langues. En effet, cela aide l'enfant à comprendre et à juger positivement sa situation. F. ROSENBAUM explique que « Lorsqu'un enfant a l'impression que l'un de ses parents, la grand-mère, l'enseignant ou le médecin considèrent d'une façon ambivalente ou défavorable l'apprentissage simultané des deux langues, il est ébranlé dans sa confiance en lui-même, atteint dans sa motivation à grandir et dans son sens des valeurs. Sa personnalité risque d'en souffrir. » (1997, p.23)

Pourtant, **les études ont pu mettre en évidence un certain nombre d'avantages à être bilingue** : meilleure flexibilité cognitive, créativité, renforcement de la conscience métalinguistique, facilitation de l'apprentissage d'une troisième langue, plus grande sensibilité communicative, ou encore meilleure adaptation aux contextes et aux interlocuteurs. (B. ABDELILAH-BAUER, 2008)

Si les parents doivent être conscients dans leur rôle dans cette transmission, il en va de même pour l'école, principale institution dans laquelle évolue l'enfant. J. CUMMINS indique ainsi que « les enseignants peuvent aussi aider les enfants à garder leur langue maternelle, en les rendant conscients de la valeur de leurs connaissances en d'autres langues [...] Quand l'école rejette la langue de l'enfant, elle rejette l'enfant. » (2001, p.19) Nous développerons dans le chapitre trois (partie 3.2.) quels conseils peuvent alors être donnés à l'école pour accompagner au mieux le bilinguisme.

4. Difficultés de langage chez l'enfant en situation de migration

Le développement langagier de l'enfant en situation de bilinguisme est propre à chacun. Il est difficile de généraliser les difficultés que l'on peut être amené à rencontrer. Néanmoins, différentes hypothèses ont été formulées quant au lien entre la migration et d'éventuelles difficultés langagières :

4.1. Le langage de l'enfant vulnérable

Du fait de sa position entre deux mondes et de sa vulnérabilité, les repères de l'enfant issu de l'immigration peuvent être perturbés. La culture du pays d'accueil peut être connue de manière superficielle, sans que son fonctionnement n'ait été totalement assimilé.

Cela peut donc dans quelque fois créer un déséquilibre chez l'enfant, qui est alors amené à baser sa construction sur des repères mal établis. Cela tend à favoriser les difficultés et retards sur différents aspects. F. ROSENBAUM l'a soulevé en ce qui concerne l'acquisition des notions spatio-temporelles et du schéma corporel. La logopède explique que « le déroulement du temps semble avoir été gommé par les séparations et les attentes des retours aléatoires [...] les ruptures dans le cycle de la vie familiale » (1997, p.100). Beaucoup d'enfants seraient ainsi incapables de s'orienter dans le temps et de se détacher du moment présent (méconnaissance des âges de l'entourage, des mois de l'année, des dates d'anniversaires...) Les difficultés rencontrées peuvent également s'exprimer dans le langage de l'enfant comme l'explique B. VIROLE (2007) : « les conditions de la migration et la désorganisation transculturelle chez les parents entraînent une altération particulière dans la transmission symbolique et de l'identité de soi qui se manifeste dans la détermination d'un trouble du langage. » Il y aurait donc derrière l'altération du langage une désorganisation globale du développement, au niveau psychoaffectif, développemental ou encore culturel.

Le niveau socio-culturel de la famille joue également un rôle dans le développement du langage, dans la mesure où il influence le modèle linguistique qui sera présenté à l'enfant. En aucun cas le bilinguisme ne saurait être considéré comme étant la cause directe d'un retard langagier : c'est la situation à l'origine du bilinguisme qui peut s'avérer être défavorisante pour l'enfant. Comme le soulignent P. ANTHEUNIS, F. ERCOLANI-BERTRAND et S. ROY (2006), « le facteur sociolinguistique est déterminant dans l'aventure bilingue, c'est lui qui provoque des perturbations dans les langues ». Prenons l'exemple des parents qui parlent la langue du pays d'accueil sans la maîtriser. Les stimulations offertes à l'enfant sont incorrectes et peuvent alors entraver les apprentissages ultérieurs, avec notamment la production d'un langage appauvri.

4.2.Langage et psychopathologie

Bien souvent, les retards de langage dans le cadre d'un contexte migratoire révéleront un mal-être plus profond. Les études de B. VIROLE (2007) ont mis en évidence une « souffrance psychologique associée à des difficultés culturelles, sociales et psychologiques » à prendre en compte (dépressions, contextes familiaux marqués par la précarité...) Pour F. ROSENBAUM, les problèmes langagiers rencontrés seraient donc

davantage des difficultés à établir des relations avec le nouvel environnement social. Les enfants peuvent alors passer par une phase de mutisme lorsqu'ils se trouvent en dehors du cercle familial. Face à ce mutisme extra-familial apparaissant dans le cadre de l'immigration, différentes hypothèses psychopathologiques ont été proposées :

Les premières études portant sur le mutisme extra-familial ont été menées par S. BRADLEY et L. SLOMAN (1975). Elles faisaient part de la situation de certaines mères immigrées isolées, voire en dépression dans le pays d'accueil, qui adoptaient une attitude négative à l'égard de ce nouveau pays. Cela contribuerait à créer un lien pathologique mère-enfant, impliquant entre autres un comportement d'indifférence face à l'apprentissage de la deuxième langue par l'enfant. L'investissement langagier serait compromis par un tel comportement.

Pour O. DOUVILLE, psychanalyste, il faudrait prendre en compte l'esprit de loyauté des enfants envers leur pays d'origine, et leurs parents. La peur de devoir choisir entre l'un de leurs deux mondes entraînerait une inhibition langagière, notamment au moment de l'inclusion scolaire.

D'autre part, Z. DAHOUM s'est intéressé plus précisément au lien entre le mutisme extra-familial et le traumatisme de l'immigration sujet à un « refoulement familial ». En effet, dans les cas où l'histoire familiale est tue, l'événement va prendre forme dans l'inconscient de l'enfant et sera contenu en lui, gardé sous silence. C'est alors que « La communication s'éteint, isolant encore plus l'enfant et confirmant à chaque tentative de rencontre son impression d'être exclu des circuits sociaux et des échanges affectifs. » (B. CYRULNIK, 1983).

Enfin, l'enfant peut, au début de son apprentissage de la langue du pays d'accueil, se placer dans une position où il écoute, observe et intègre sans parler. Cette position n'est pas le reflet d'un problème mais d'une stratégie pour apprendre la deuxième langue.

Il est recommandé face à ce stade normal de l'apprentissage de laisser du temps à l'enfant. Il doit parvenir à se familiariser aux deux systèmes linguistiques auxquels il est confronté, que ce soit sur le point de vue phonologique, lexical ou syntaxique. Le langage se construira progressivement dans la relation à l'autre, et dans différents contextes.

Des actions de prévention pourront être entreprises par ailleurs si une lenteur d'acquisition est constatée.

4.3.Prévention des difficultés de langage

Un certain nombre d'atouts chez l'enfant favoriseront ses apprentissages, comme le mentionnent P. ANTHEUNIS, F. ERCOLANI-BERTRAND et S. ROY (2010). En dehors des conditions nécessaires à la mise en place d'un bilinguisme harmonieux décrites plus haut, nous pouvons évoquer un certain nombre de facteurs de protection et prédictifs d'évolution positive :

- Capacités mnésiques et attentionnelles préservées
- Pas de difficultés praxiques ou gnosiques
- Jeu symbolique correspondant à l'âge de l'enfant
- Communication non-verbale
- Initiation des interactions
- Compétences dans la langue maternelle
- Valeurs chez l'enfant de respect de l'autre, de partage, d'empathie
- Curiosité
- Confiance en soi
- Humour et imagination

A l'école, certains atouts favoriseront également les apprentissages, comme nous le développerons dans le chapitre suivant (partie 3.2). Si ces atouts manquent, un travail spécifique de prévention pourra être entrepris, avant de décider ultérieurement de l'éventuelle nécessité d'un suivi spécialisé.

Chapitre III : le suivi orthophonique d'une patientèle issue de l'immigration

1. Le cadre thérapeutique

1.1. L'idée d'une co-construction

La revue Santé Mentale définissait en 2012 le cadre thérapeutique comme étant « l'ensemble des conditions pratiques et psychologiques qui, ajustées aux possibilités du patient, permettent un processus soignant [...] Un espace, un rituel, des repères temporels, des règles et des seuils –, mais également des personnes, un objectif, une ambiance et surtout une conception, celle de l'esprit du soin. »

Il y a donc dans la constitution de tout cadre thérapeutique l'idée d'une co-construction. C'est cette co-construction qui permet d'établir une relation de confiance entre le patient et son thérapeute. M-R. MORO rappelle que « pour penser, nous avons besoin de co-construire ensemble, d'échanger, de confronter nos perceptions à celles de l'autre ; si cela n'est pas possible, la pensée ne s'appuie alors que sur elle-même et ses propres ressentis. » (2010, p.120) L'orthophoniste devra donc s'efforcer de prendre en compte l'identité propre à chacun de ses patients. En s'y adaptant, il sera en mesure de proposer une rééducation répondant aux besoins personnels de chacun.

1.2. Le cas d'une patientèle issue de l'immigration

Dans le cadre de la prise en charge d'une patientèle issue de l'immigration, l'orthophoniste est confronté à la différence portée par une personne ayant quitté non seulement sa langue, mais aussi ses habitudes culturelles et quotidiennes. Loin d'être un handicap, cette différence doit pourtant être connue et reconnue. En effet, la relation thérapeutique est la rencontre entre deux individus, deux identités disposant de représentations propres à leurs milieux d'appartenance. Ces représentations vont jouer un rôle déterminant dans le comportement de chacun : ce sont des variables dont il faudra tenir

compte. M. HERON (2010) prend l'exemple d'une aide-soignante qui s'occupe d'un enfant juif israélien de 2 ans. Les cheveux de l'enfant étant trop longs pour que les soins soient réalisés, l'aide-soignante décide de les couper. Or il se trouve que la première coupe de cheveux d'un enfant juif est traditionnellement réalisée pour ses 3 ans, au cours d'une fête rituelle. Couper les cheveux avant cet âge porterait malheur. Le rôle du thérapeute n'est pas d'amener le patient à s'éloigner de ses représentations, mais de les comprendre.

Dans cette optique, M-R. MORO reprend la classification complémentariste des thérapies interculturelles, proposée initialement par G. DEVEREUX. Elle l'explique en relevant trois thérapies différentes que l'on peut mettre en place (2002) :

- La thérapie intraculturelle : la culture du patient est la même que celle du professionnel. Ce dernier doit tout de même prendre en compte les dimensions socio-culturelles existantes.
- La thérapie interculturelle : la culture du patient n'est pas la même que celle de son thérapeute. Le professionnel dispose néanmoins d'un certain nombre de savoirs sur l'autre culture. Il utilise alors ces connaissances pour construire le cadre thérapeutique.
- La thérapie métaculturelle : les deux cultures, celle du patient et celle du thérapeute, sont différentes et inconnues l'une à l'autre. Le thérapeute reste malgré tout conscient que la co-construction du cadre se fait grâce à une compréhension de la notion de culture. Il sait que la culture en question doit être prise en compte - à la fois pour poser un diagnostic, mais aussi pour la prise en charge en elle-même.

A ces trois types de thérapies, il est possible d'en ajouter une quatrième :

- La thérapie transculturelle : le thérapeute et le patient appartiennent à des cultures différentes. Le thérapeute a aussi le concept de culture. A la différence de la thérapie métaculturelle, le professionnel est également conscient de l'interaction qui existe entre les systèmes de pensées. Le transculturel se situe ainsi au-delà de la culture.

Quelles peuvent être les conséquences si l'accueil et la prise en charge des patients issus de l'immigration ne sont pas abordés spécifiquement ? Ne pas prendre en compte l'histoire culturelle du sujet, et donc son identité, représente des lacunes qui peuvent influencer les décisions thérapeutiques des familles. En effet, pour ces patients, il a été observé de manière générale que les familles faisaient tôt ou tard appel aux traditions au cours de la prise en charge (sorciers ou marabouts par exemple). Cela dépendra de la force de l'acculturation de chacun, et donc de la proximité aux représentations culturelles d'origine.

On attend donc que l'orthophoniste se pose un certain nombre de questions spécifiques à la situation : quels éléments, quelles données sont à identifier pour parvenir à établir un lien entre les deux systèmes culturels ?

1.3. Les éléments à prendre en compte dans la co-construction

L'interculturalité est une distance à franchir par le dialogue, le respect, l'écoute, l'empathie. Divers éléments sont susceptibles d'influencer cette rééducation particulière. Un certain nombre de « pré-requis » indispensables sont donc à prendre en compte pour arriver à une vision commune de la thérapie.

1.3.1. La décentration

M-R. MORO (2002) invite chaque thérapeute à garder à l'esprit que l'Autre a des connaissances qui peuvent nous échapper, mais qui n'en sont pas moins valables. Pour cela, il faut parvenir à sortir de ses propres références, à se mettre à la place de celui qui parle. Il y a donc un besoin sous-jacent de reconnaître son appartenance à sa propre culture. Qu'elles sont nos logiques, qu'elles soient psychologiques, culturelles... ? Le thérapeute doit prendre du recul sur ses connaissances telles qu'il les a établies. Construire un cadre thérapeutique efficace, c'est trouver un juste milieu : sans nier la réalité occidentale dans laquelle on se place, il est possible de la concilier avec des représentations plus traditionnelles. Par exemple, en Occident les causes de la maladie mentale sont individuelles (contexte neurobiophysique, psychanalytique...) Au Maghreb, la maladie mentale est dans la tradition le résultat d'une action de sorcellerie (mauvais œil) ou d'une créature, le djinn (M. HERON, 2010). L'important est de s'assurer de ne pas mettre un système de représentations au-dessus de l'autre. L'orthophoniste, en tant que thérapeute dans le pays d'origine, va aborder la relation et le trouble en fonction de ce qu'il connaît, selon son savoir et ses représentations. Mais il doit par ailleurs prendre en compte le fait qu'il existe d'autres savoirs.

1.3.2. L'influence des transferts et contre-transferts

Toute relation thérapeutique peut être influencée par les relations et les affects. Ces derniers sont reliés à notre système émotionnel et interviennent dans notre psychisme :

- Le transfert correspond à la somme des réactions, implicites ou explicites, que le

sujet développe par rapport au clinicien. Il renvoie aux relations interpersonnelles antérieures qui ont joué un rôle dans le développement du patient. Les transferts peuvent donc être positifs ou négatifs.

- Le contre-transfert culturel est à l'inverse l'ensemble des réactions du thérapeute par rapport au patient et à « ses manières de faire, de penser la maladie, par rapport à tout ce qui fait l'être culturel du patient » (M-R MORO, 2002, p.168). Influencé par les représentations collectives de la société, en lien avec des enjeux politiques, historiques..., le contre-transfert culturel pousse le thérapeute à aborder la situation clinique en fonction de ses besoins ou souhaits implicites. M-R. MORO propose l'exemple suivant : « Ainsi, telle femme thérapeute qui n'arrive pas à entrer en interaction avec tel homme maghrébin avec qui elle est en conflit immédiatement — c'est l'image de la femme qui est d'abord en jeu dans cette relation ».

1.3.3. La gestion des stéréotypes

Le stéréotype est une idée que l'on se fait d'un concept en le simplifiant, le généralisant, et le limitant donc à certains éléments. Certitudes injustifiées, les fausses croyances liées à la culture sont souvent ethnocentriques, qu'elles touchent le patient ou le professionnel qui l'encadre. Elles peuvent porter sur le trouble, sur la situation du bilinguisme, sur les langues elles-mêmes... A-L. TESARIK (2002) évoque le même type d'exemple que celui de M-R. MORO ci-dessus. Il importe dans ce cas de différencier ce qui se rapporte au statut social de la femme dans la société de ce qui se passe dans une relation interpersonnelle. A-L. TESARIK souligne qu'il ne faut « pas tomber dans l'amalgame 'les musulmans méprisent les femmes' : c'est totalement faux par son caractère réducteur ». Elle ajoute également que « ce type de pensée dérive rapidement vers le dénigrement d'une autre culture, voire vers le racisme ».

Il est nécessaire d'aller à l'encontre de ces préjugés afin d'écartier tout malentendu éventuel, de rassurer l'interlocuteur, de mieux s'adapter à lui, et donc de prendre du recul sur la situation.

Pour favoriser la compréhension interculturelle nécessaire, ces différents éléments doivent donc être identifiés et explicités. Si ces données sont ignorées, la distance entre le thérapeute et son patient pourrait en être augmentée et porter par conséquent préjudice à l'élaboration

d'une rééducation efficace.

Une fois que les différences et les ressemblances auront été identifiées, il sera possible de construire de nouvelles références, partagées à la fois par le patient et son thérapeute.

1.3.4. L'élaboration de références communes

La co-construction du cadre thérapeutique exige de prendre en compte les éléments pouvant altérer la compréhension interculturelle. En outre, elle demande également que le patient et le professionnel qui l'accompagne adoptent des représentations communes. La mise en place de ces représentations vise à construire un nouveau système convenant aux deux partis, une alliance thérapeutique sur laquelle se reposer conjointement.

Là encore, ce sont la communication et le dialogue entre les deux partis qui rendront possible une telle construction, comme le précise C. TILMAN-CALBIAUX (2013, p.29) : « il est tout aussi important que la négociation aboutisse à une vision commune de la nature du problème, du traitement et des objectifs de traitement. » Le rôle du patient est donc primordial tout au long du suivi thérapeutique.

2. L'élaboration du suivi thérapeutique

La constitution du cadre thérapeutique en orthophonie débute dès le premier contact entre le professionnel, le patient et son entourage. La première rencontre fera l'objet d'un bilan initial. Son but est de prendre connaissance des compétences et lacunes du patient, tout en recueillant un certain nombre de renseignements personnels. Le contenu de la prise en charge peut ensuite être défini. C'est un exercice difficile pour l'orthophoniste lorsqu'il doit porter un regard critique sur un fonctionnement culturel, voire linguistique qu'il ne connaît pas. Comment, dans ces conditions, constituer une base thérapeutique fiable, et quelles difficultés l'orthophoniste devra-t-il s'employer à pallier ?

2.1.L'anamnèse

Les bilans, de manière générale, sont débutés par une anamnèse. Elle vise à recueillir chez le consultant des données permettant de comprendre qui il est et quelles sont ses attentes. Face à une patientèle biculturelle, voire bilingue, certains éléments sont à prendre en compte.

Dans certaines cultures, les questions posées lors de l'anamnèse, pourtant nécessaires,

peuvent être jugées comme étant intrusives. Cela peut être le cas des questions portant sur la situation des parents, sur l'intérieur de la maison, ou les questions portant sur les aspects culturels pensés comme allant de soi par le patient par exemple (polygamie, rites...). Il ne faut pas perdre de vue par ailleurs que les codes communicationnels varient selon les sociétés, et influencent les comportements. S. MOKRANE emprunte à S. MUSSO ses termes pour expliquer que lorsque « les mots du corps, l'expression de la souffrance et des symptômes, les codes relatifs à la honte et à la pudeur, ont été acquis dans une autre société, la communication avec les personnels soignants de la société d'arrivée [...] [peut] s'avérer difficilement [compréhensible] et a fortiori [appropriable] » (2013, p. 84) Les règles culturelles de l'échange doivent dans la mesure du possible ne pas être transgressées : nombre d'interlocuteurs, différence des sexes, place respective des enfants et des adultes... A titre d'exemple, il est impoli dans certaines sociétés de regarder dans les yeux un interlocuteur plus âgé que soi, en signe de respect – comportement qui ne s'applique guère dans nos principes occidentaux. En Asie, il est préférable de ne pas élever la voix lors des échanges, tandis que la pudeur verbale est moindre dans les cultures américaine et africaine. Les Anglais et les Allemands seraient marqués par une culture anti-toucher, tandis que les Espagnols ou les Italiens laisseraient plus de place au toucher dans les échanges. (M. HERON, 2010)

L'entretien se fait en partie auprès des parents ou de l'entourage proche de l'enfant. Il est aussi possible que ces derniers n'aient pas conscience des particularités de leur culture, ou disposent de connaissances lacunaires sur la société d'accueil et ses codes.

Comme dans toute anamnèse menée en préambule de son évaluation clinique, l'orthophoniste envisage l'enfant comme étant au centre d'une histoire personnelle et relationnelle. S'attacher à comprendre ce contexte particulier dans lequel l'enfant a évolué, est une étape primordiale. P. ANTHEUNIS, F. ERCOLANI-BERTRAND et S. ROY (2012) proposent différents éléments à prendre en compte lors de l'anamnèse :

- Histoire de la migration et du multiculturalisme
- Histoire du multilinguisme (quelles langues, depuis quand, fonction de communication de chacune des langues...)
- Projets de bilinguisme pour l'enfant (quels choix parentaux ?)
- Fréquence à laquelle l'enfant parle/entend chacune des langues (mode de garde ?)
- Charge affective dans chacune des langues
- Type de scolarisation (prise en compte du bilinguisme ?)
- Facteurs favorisant la mise en place d'un bilinguisme équilibré (contacts avec le pays

d'origine...)

Ces échanges avec l'entourage peuvent être rendus difficiles en raison d'une mauvaise maîtrise de la langue. L'orthophoniste doit s'y adapter en ajustant sa parole et son contenu. Si le dialogue en français est impossible, l'anamnèse peut être réalisée dans la langue d'origine, par le biais d'une traduction. Pour cela, il est parfois nécessaire de trouver de l'aide auprès des familles, d'associations...

Néanmoins, il est très important que les parents comprennent la prise en charge qui est entreprise et qu'elle leur soit explicitée. Il convient de garder une dynamique avec l'entourage tout au long du suivi thérapeutique. Ce partenariat « permet que les parents se réapproprient la singularité de leur enfant, puissent la penser. » (M-R.MORO, 1999)

Une fois réalisée, l'anamnèse constitue un complément indispensable à l'observation clinique : l'orthophoniste dispose alors des informations nécessaires pour proposer des épreuves adaptées, et pour ensuite établir un diagnostic.

2.2. Le diagnostic

2.2.1. *L'utilisation des tests cliniques*

L'orthophoniste, dans le cadre du bilan, se réfère à son sens clinique, à ses observations, mais peut également avoir recours à des tests étalonnés. Ces derniers permettent de calculer les résultats moyens du patient et de les comparer à la moyenne d'un échantillon normatif.

L'un des biais de ces tests est que ce sont des outils essentiellement ethnocentriques : ils sont proposés pour des enfants de culture française, que ce soit dans leur forme (tournure des phrases...) ou dans leur fond (les supports imagés illustrant de la neige, ou une pomme par exemple ne sauraient être adaptés à toutes les populations).

Par ailleurs, ces outils sont utilisés pour évaluer une compétence monolingue. Or nous savons que la compétence bilingue ne correspond pas à la somme de deux compétences monolingues. L'évaluation ne peut donc pas être adaptée pour un sujet bilingue : les épreuves verbales d'un test français n'étudieraient qu'une partie des capacités langagières de l'enfant. Les interférences et transferts entre les deux langues, d'autre part, ne seraient pas pris en compte. De plus, la question de la compréhension des consignes, proposées en français, peut être soulevée.

Enfin, les résultats obtenus à partir de ces bilans réfèrent à une norme calculée pour une population française, sans considération de la situation de bilinguisme. Utiliser des normes monolingues est donc inadapté.

Comment alors poser des diagnostics et proposer des prises en charge dans ces conditions ? Les recherches actuelles tentent de pallier ce manque. La batterie de tests ELAL (Evaluation Langagière pour ALlophones et primo-arrivants), par exemple, mise en place par le dispositif d'Avicennes (2004), utilise comme support des invariants du langage (couleurs, qualification d'états ou de formes...) permettant d'explorer la production et la compréhension dans la deuxième langue comme dans la langue maternelle, à l'aide d'un interprète. L'outil permet également d'étudier les facteurs intervenants dans la qualité du bilinguisme. Pour ce faire, un entretien avec les parents est prévu, et permet de prendre connaissance des facteurs familiaux et transculturels associés au parcours de l'enfant (affiliations culturelles, investissement dans la transmission de la langue maternelle, relations intrafamiliales...)

2.2.2. L'évaluation du langage

L'enfant en situation de bilinguisme utilise les structures linguistiques de deux langues : par conséquent, les deux langues sont à prendre en compte au cours du bilan. L'orthophoniste doit donc être en mesure de se représenter le fonctionnement linguistique de la langue maternelle. Si l'orthophoniste ne maîtrise pas la langue maternelle de l'enfant, une des possibilités se présentant à lui est d'obtenir l'aide d'un interprète. Il informera le thérapeute sur les structures de la langue maternelle et relèvera lors de la passation les inexactitudes et altérations dans cette langue. Si toutefois le recours à un interprète s'avère impossible, le praticien peut effectuer des recherches préalables sur la langue d'origine de son patient.

En outre, il est possible que les productions de l'enfant révèlent un certain nombre d'interférences entre les deux langues. Il est alors utile de disposer de connaissances sur le développement du langage bilingue.

L'orthophoniste sera alors en mesure de fournir une meilleure interprétation sans même disposer d'un étalonnage quantitatif.

2.2.3. L'interprétation

En dehors des biais évoqués précédemment, les connaissances théoriques telles qu'elles sont proposées aux orthophonistes reposent sur des savoirs eux-aussi ethnocentriques (indications sur le développement de l'enfant, explications étiologiques des troubles rencontrés...) F. ROSENBAUM (2012) soulève dans cette perspective la question de l'arbitraire de nos modèles interprétatifs. L'orthophoniste, face à un trouble, dispose de différentes données qui l'aideront à préciser le diagnostic, dont des données étiologiques. Ces savoirs sont posés, mais face à la dimension culturelle de la « maladie », le thérapeute se doit de prendre en compte les différentes interprétations possibles rattachées au trouble. En effet, dans une société culturelle quelle qu'elle soit, l'Homme a besoin de maîtriser les maux qui le frappent pour se les expliquer et se les approprier. Ce sont les modèles explicatifs de la maladie qui varient selon les cultures et par là même, le sens existentiel que l'on peut donner aux maux. Dans son analyse critique des représentations de la maladie, S. CARBONNELLE cite O. MANNONI (2003) : les représentations de la maladie doivent être considérées comme une « grille de décodage de la réalité », permettant à la fois « l'anticipation des actes et des conduites (de soi et des autres) ainsi que l'interprétation des situations rencontrées. »

Il faut de plus garder à l'esprit que la notion de handicap n'est pas la même partout. Le handicap est défini par l'OMS comme étant la conséquence d'une interaction entre des conditions de santé et des facteurs contextuels – notamment les facteurs environnementaux. Un trouble du langage écrit, par exemple, pourra être très handicapant, responsable d'une grande blessure narcissique en France, mais pourra passer inaperçu dans un autre contexte. Un enfant évoluant dans un milieu analphabète n'aura pas besoin de lire et d'écrire pour être inséré dans son milieu. (L. CHAPRON, 2002)

De plus, **interpréter les résultats obtenus exige de faire la distinction non évidente entre le retard ou trouble relevant de la prise en charge orthophonique, et une différence de développement due à l'installation du bilinguisme.** C. SANSON (2007) se propose de résumer ainsi les choses : « Si on révèle un retard massif en français mais peu présent dans la langue maternelle, on ne pourra pas alors, a priori, parler de trouble spécifique du langage oral. A l'inverse, si les difficultés existent dans les deux langues et de manière importante, on pourra alors se poser la question d'un déficit structurel de construction des langues. »

Suite à l'établissement du diagnostic, l'orthophoniste sera en mesure de décider du contenu de la prise en charge en élaborant un plan thérapeutique adapté au patient.

3. La rééducation orthophonique en situation multiculturelle

3.1. Le croisement des deux cultures

F. ROSENBAUM avale une prise en charge dynamique basée sur une médiation linguistico-culturelle. Afin d'engager une compréhension réciproque, la méthode propose de construire des échanges entre les deux groupes culturels. Ces échanges peuvent reposer sur des situations conflictuelles rencontrées, sur les besoins du patient... Ce dispositif peut se faire en plusieurs langues dans la mesure où il est encadré par un médiateur linguistico-culturel, utilisant la même langue maternelle que la patientèle.

Dans son approche transculturelle des troubles de la communication, F. ROSENBAUM (1997) propose différentes possibilités de prises en charge :

- La logothérapie de groupe : en prenant en compte le contexte dans lequel évoluent les familles multiculturelles et migrantes, la logothérapie de groupe permet aux enfants de se situer en tant qu'individus. Des rituels précis et des commentaires différés sur l'expérience permettent d'amener à une mise en commun et un partage autour du système d'appartenance.
- La constitution d'un génogramme : le génogramme consiste à recréer l'arbre généalogique de l'enfant pris en charge. L'histoire de sa famille est ainsi représentée symboliquement, ainsi que l'histoire de la migration. Il s'agit de mettre en évidence, par des questions ciblées, les différentes informations, telles que les liens entre les membres de la famille, les conséquences de la migration...

Il est donc important que le thérapeute puisse établir un lien entre les deux cultures et les deux langues. Cela est d'autant plus vrai que les deux langues pratiquées par l'enfant sont interdépendantes et évoluent conjointement. Dans une situation de plurilinguisme, s'appuyer sur les scripts maternels de l'enfant permet de lui faciliter son appropriation du français : il est donc recommandé d'aider l'apprentissage en amenant une comparaison entre les deux langues. En effet, les universaux entre les langues, à savoir les « traits qui sont supposés propres à la totalité des langues » (C. HAGEGE, 2001) sont appréhendés différemment selon les environnements mais peuvent néanmoins être soumis à des comparaisons. Il y a des similitudes et des différences entre les langues, au niveau phonétique, lexical, syntaxique. Ce

fonctionnement n'a pas pour but bien sûr de hiérarchiser les langues, ni de souligner exclusivement les différences pouvant exister. La démarche proposée dans *Comparons nos langues* (2005), destinée aux enseignants accompagnant les Enfants Nouvellement Arrivés en France (ENAF) dans les classes spécifiques, offre plusieurs pistes afin de travailler les différents aspects de la langue :

- La phonétique : l'enfant est amené à produire des mots nouveaux dans sa deuxième langue, et donc aussi des sons nouveaux. Il faudra travailler sur les plans acoustiques et articulatoires, en faisant prendre conscience à l'enfant du filtre phonologique de sa langue maternelle.
- Le lexique : d'une langue à l'autre, les réalités sont exprimées différemment dans le système linguistique, voire inexistantes, du fait des visions du monde variables. Le lexique pourra être abordé par un travail de traductions ou de paraphrases. Pour souligner les relations entre les cultures, on pourra également travailler sur les emprunts d'une langue à l'autre.
- La syntaxe : il sera possible de faire prendre conscience à l'enfant de l'utilisation d'une syntaxe différente en comparant les diverses structures rencontrées (marques de la négation, ordre des mots dans les phrases interrogatives...)
- La morphosyntaxe : l'appropriation de la notion temporelle n'est pas toujours la même selon les cultures. Cela pourra donner lieu à un découpage particulier du temps et donc à des notions de mode et de temps différentes de celles du français. Encore une fois, une comparaison entre les manières de marquer le temps pourra aider l'enfant à s'approprier le français.
- Relation au temps : chaque société entretenant avec le temps un rapport différent, l'expression du temps devra être abordée, par exemple par la comparaison de différents proverbes y étant rattachés.
- Expression de l'espace : en comparant différents espaces (par exemple l'espace public ou l'espace privé) dans le pays d'accueil et le pays d'origine, cela amènera à un travail sur les différentes structures pouvant exprimer l'espace.

En dehors de ces aspects, la méthode n'exclut pas la communication non-verbale et mimogestuelle (quel geste utilise-t-on pour exprimer telle ou telle expression...), ni les aspects

supra-segmentaux (choix des courbes intonatives, prosodie ...) et pragmatiques (comment engager la conversation avec un locuteur précis, quels thèmes aborder...) Enfin, il convient de s'intéresser aux différentes normes sociales afin d'aider l'enfant à s'adapter aux différentes situations de communication, mais également de prendre en compte les valeurs associées aux grands thèmes de la société (la langue, la relation à l'éducation, à la santé...)

Pour ce qui est de la langue écrite, l'appropriation du code graphique, variable selon les langues, constituera un autre aspect à travailler : correspondance phonème-graphème aléatoire, sens de l'écrit, indication des accents et de la ponctuation...

Dans cette optique interculturelle dans laquelle la langue maternelle et la deuxième langue ont toutes deux leurs places, J. F. HAMERS et M.H.A. BLANC (1983) valorisent le « code switching », permettant au cours d'une même interaction verbale d'alterner les deux langues. Cette pratique permettrait de renforcer les liens entre les deux univers linguistiques.

Le changement de rôle peut également être envisagé au cours de la prise en charge afin de renforcer la confiance de l'enfant dans ses productions orales : l'orthophoniste occupera le rôle de l'enfant en tentant de prononcer des mots dans la langue maternelle de ce dernier. Cela visera à mettre en évidence les difficultés auxquelles il est normal d'être confronté face à une langue étrangère.

Enfin, différents supports pourront être proposés à l'enfant pour lui présenter la deuxième langue et l'amener à la comparer à sa langue maternelle (M. ABELILAH-PRETCEILLE, 1982) :

- La bande dessinée et le contenu des bulles permettront de travailler sur les structures linguistiques. Cela constituera également un excellent moyen de développer l'expression orale, notamment par l'usage des onomatopées, le travail de l'intonation, la gestion du dialogue...
- Les publicités et leurs slogans pourront servir de support à un travail d'oppositions phonologiques, d'homonymie et synonymie, à partir de structures de phrases particulières (comparatifs, superlatifs...) mais amèneront également à un travail d'approche lexicale.
- Les questionnaires d'état civil sont propices à un travail sur l'identité, sur la forme interrogative et sur l'expression du lieu et du temps.
- Les pronostics, sondages, tracts, ou articles sportifs aident à se familiariser aux structures utilisant le conditionnel ou le futur, mais également aux formules permettant

l'expression de l'opinion.

- Les panneaux de signalisation permettent l'expression du devoir
- L'étude de petites annonces pourra développer la connaissance des abréviations et la compréhension des sous-entendus
- Le théâtre permet de travailler les notions de rythmes, d'intonations propres à chaque langue, mais aussi les mimiques et les gestes.
- Les chansons sont un moyen de travailler les structures et tournures de phrases, et de présenter les sons dans leurs contextes phonétique et prosodique. Un travail sur les oppositions phonologiques, les rimes, les différentes graphies d'un même son... pourra être abordé.

Les images (cartes postales, photographies, schémas...), marquées socialement et culturellement, seront par ailleurs complémentaires au dialogue et favoriseront l'expression personnelle.

La rééducation au cœur de l'interculturalité a donc pour objectif principal de valoriser l'élève en le considérant comme expert de sa langue et donc en le plaçant en tant que réel partenaire de travail.

3.2. Un travail en partenariat

F. ROSENBAUM insiste par ailleurs sur l'importance de la restitution de la compétence parentale et de la transmission familiale. Reconnaître la place indispensable que la famille doit prendre tout au long de la prise en charge est primordial pour comprendre le contexte dans lequel évolue le patient, mais également pour être en lien avec les interlocuteurs privilégiés de l'enfant. L'orthophoniste pourra alors transmettre aux parents les outils nécessaires pour aider l'enfant. L'accompagnement parental peut être plus difficile à mettre en place du fait de la différence des langues, mais l'orthophoniste pourra faire appel à des associations ou mairies de quartiers, par exemple, pour servir d'interface à la communication.

L'école étant par ailleurs partenaire elle aussi de la famille et de l'enfant, il est intéressant de communiquer avec l'enseignant pour un accompagnement optimal de l'enfant, d'autant plus qu'à l'école « étant donné le nombre d'élèves dans les classes et le peu de temps qu'ont les enseignants pour se consacrer à ceux qui en ont le plus besoin, il y a peu de chances pour

que l'enfant bénéficie du soutien nécessaire pour développer toutes ses compétences langagières et cognitives » (B. ABDELILAH-BAUER, 2008, p.125) Il faudra donc les valoriser l'enfant et sa famille, et être à leur écoute.

Les enseignants doivent être sensibilisés à la nécessité de prendre en compte la situation de plurilinguisme et pluriculturelle dans laquelle se situe l'enfant. Nier et dévaloriser les attaches de l'enfant l'amènerait selon C. GOI (2012) à accentuer les conflits de loyauté auquel il est éventuellement confronté. Or le but de l'école est à l'inverse de favoriser l'insertion de chacun dans le cursus scolaire, sans qu'il y ait d'exclusion : accueil des nouveaux élèves, aide aux enfants en difficultés (illettrisme, dyslexie, etc.), insertion des enfants handicapés...

En prenant en compte cette altérité, avec bienveillance et en écartant les éventuelles fausses croyances, notamment au sujet du bilinguisme, les enseignants pourront répondre au besoin de mettre en place un accompagnement adapté. A partir des expériences et connaissances de l'enfant, et sans aucun jugement de valeur, il sera possible d'aider l'enfant à se construire en regard de sa langue et sa culture maternelles dans un « traitement collectif de la singularité » (C. DOMPMARTIN-NORMAND, 2011). Il s'agit pour J. BILLIEZ de « préparer et coordonner les apprentissages des langues par des activités de découverte et d'observation des langues du monde les plus diverses en établissant une parité. » (2011, p. 150) Les divers points de vue culturels pourront être abordés et mis en parallèle, dans l'idée d'établir une relation à l'Autre. Dans le cadre de l'école, la situation transculturelle n'est effectivement pas vécue uniquement par l'enfant, mais aussi par son enseignant qui découvrira alors les similitudes et différences existant entre les langues.

Dans les écoles bilingues, il n'existe pas à proprement parler de règle quant à la manière de procéder. Néanmoins, un certain nombre de stratégies peuvent être utilisées pour favoriser les apprentissages des enfants. Ces stratégies ont fait leurs preuves depuis plusieurs années. Elles sont donc intéressantes à connaître.

Rappelons que « L'enseignement bilingue a comme objectif un bilinguisme fonctionnel: il s'agit pour l'élève d'acquérir des compétences («savoirs» et «savoir-faire») à la fois linguistiques et non-linguistiques » (G. SCHLEMMINGER, 2008, p.99) L'intérêt est donc, dans l'enseignement bilingue, d'utiliser la langue comme but, et non comme moyen. L'attention des élèves se focalise sur un intérêt autre que celui de l'acquisition de la deuxième langue. Lorsque les enfants arrivent en immersion dans une classe bilingue, une question se pose alors : comment les enfants peuvent-ils comprendre le bain de langage autour d'eux ? A. LIETTI (1989) rapporte que les enseignants utilisent une communication globale, très efficace

pour aider les enfants. Le langage oral s'accompagne d'une communication gestuelle et corporelle très marquée, appuyée de plus par des supports tels que des images. L'enseignant doit par ailleurs s'assurer de la compréhension de l'enfant en utilisant tous les moyens dont il dispose : c'est la clarification. Ils peuvent également adopter ce que G. SCHLEMMINGER appelle « l'intervention corrective » Il ne s'agit pas d'amener l'enfant à une norme, mais de suivre ses besoin de communication.

D'autre part, A. LIETTI explique que parfois les journées sont marquées par un certain nombre de rituels, de jeux, de chants... Cela permet aux enfants d'acquérir des premiers mots, d'entreprendre des premiers échanges... Au début, certains, les plus timides, voire en proie à un mutisme sélectif, ne s'exprimeront que dans le cadre balisé de ces jeux et chants appris, mais s'en émanciperont peu à peu. Certaines écoles autorisent également la libre alternance, c'est-à-dire que l'enfant est libre de répondre dans la langue qui lui convient le mieux.

Enfin, l'intégration et la socialisation passeront également beaucoup par les échanges entre pairs et la coopération. Comme le rappelle M. PRETCEILLE, « plus les échanges sont nombreux, plus les enfants manipuleront la langue et plus ils la maîtriseront rapidement » (1982, p. 78) Ceux qui ont un bagage supplémentaire peuvent donc dans ce sens aider leurs pairs, les corriger, apporter leur soutien...

Divers dispositifs tels que les cours de FLE (Français Langue Etrangère) ou les ELCO (Enseignements Langues et Cultures d'Origine) ont été mis en place afin de favoriser un accompagnement adapté aux enfants issus de l'immigration. D'autre part, C. GOI souligne que « des initiatives se multiplient pour favoriser le dialogue entre l'école et les familles allophones, sous l'impulsion des CASNAV¹, des associations ou des organismes de formation institutionnels.» (2012)

L'école devra effectivement elle aussi valoriser les parents, en discutant avec eux du projet de bilinguisme, des stratégies déjà mises en place pour favoriser les apprentissages de leurs enfants... Les enseignants pourront encourager les parents à prendre part à la vie de l'école.

¹ Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage

Partie pratique

Chapitre 1 : Présentation de la démarche de travail

1. Elaboration du projet expérimental

Les écarts qui peuvent exister entre deux cultures données ne sont pas toujours bien compris. Pour cette raison, s'attacher à comprendre l'Autre devrait représenter une étape primordiale dans la constitution de tout cadre thérapeutique.

L'objectif de la démarche est donc ici, dans un premier temps, de s'attacher à comprendre avec précision les représentations d'un trouble et de sa prise en charge orthophonique chez des familles issues de l'immigration. Quels usages et principes peuvent être mis en évidence ? Dans quelle mesure ces derniers peuvent-ils aider à objectiver le point de vue des individus interrogés ?

D'autre part, dans la mesure où un cadre thérapeutique s'inscrit dans une co-construction, il semblait indispensable de prendre également en compte le point de vue des orthophonistes. Quels constats peuvent être posés par les professionnels ? Une différence est-elle ressentie dans la prise en charge ? Comment cette diversité est-elle généralement appréhendée et prise en considération ?

Les données recueillies auprès de la patientèle ont donc pu être ainsi rapprochées des réponses des orthophonistes, afin de compléter l'analyse. La mise en parallèle des divers points de vue ont permis de mettre en lumière la dynamique mise en place dans le cadre des rééducations orthophoniques auprès de familles issues de l'immigration.

1.1. Hypothèses de travail

En regard de notre problématique, nous avons émis l'hypothèse que les représentations des familles issues de l'immigration influenceraient la co-construction du cadre thérapeutique en orthophonie. Nous pouvons supposer que ces représentations influenceraient la manière dont les familles comprennent et ressentent le trouble. De ce fait, leurs représentations influenceraient également la manière dont elles appréhendent la prise en charge orthophonique.

D'autre part, l'étude menée nous permettra de vérifier une seconde hypothèse : les représentations des orthophonistes, quant à la prise en charge multiculturelle, influenceraient elles aussi la construction du cadre thérapeutique.

Afin de répondre à ces hypothèses, différentes étapes ont été déterminées, pour ensuite être analysées conjointement.

2. Les représentations de la patientèle issue de l'immigration

Il serait inexact d'affirmer que chacun connaît à la perfection sa culture. De la même manière, il est nécessaire de prendre du recul sur l'idée qu'un individu est totalement empreint de cette culture.

Néanmoins, l'individu reste le témoin direct de la culture à laquelle il est rattaché, comme le souligne M. PRETCEILLE: « les cultures sont véhiculées par des individus et ne peuvent s'exprimer que par eux. » (2010, p.8). Nous nous plaçons donc, dans le cadre de cette étude, dans une démarche exploratoire. Cette dernière vise à objectiver les points de vue, les croyances, les hypothèses, les principes propres aux logiques culturelles de patients suivis en orthophonie. Pour ce faire, nous nous fions à leurs explications et indications.

2.1. Choix de la population

Lors de la recherche, ce sont les parents des patients suivis en orthophonie qui ont été interrogés. En effet, l'identité du porteur de trouble est construite en partie par l'image qu'il se fait de lui-même, mais aussi par l'image que son entourage lui renvoie. De plus, dans un contexte de bilinguisme et de biculture, nous savons que ce sont les parents qui transmettent par filiation leurs représentations à leurs enfants (M-R. MORO, 2002).

Par ailleurs, nous avons choisi de nous intéresser à des familles dont les enfants sont porteurs d'un retard ou trouble du langage oral. Chez les professionnels comme chez les personnes non-sensibilisées à la question, la confusion entre langue et langage est fréquente. Il nous a semblé qu'en raison du bilinguisme généralement présent chez les personnes issues de l'immigration, cette confusion pouvait être d'autant plus marquée et intéressante à traiter.

Enfin, la population rattachée au périmètre d'étude ne pouvant pas être considérée dans son intégralité, la recherche porte sur un échantillon restreint. La question s'est posée de

savoir sur quels critères culturels choisir les familles. Nous sommes partie du principe qu'il était impossible de parler d'homogénéité dans une même culture. En effet, malgré d'éventuelles logiques communes, il y a toujours multiplicité des représentations au sein d'une culture donnée. Cette diversité dépend notamment de l'histoire de chacun, ce qui semble d'autant plus vrai dans le cas des migrations, vécues différemment selon chaque famille.

Les entretiens ont donc été réalisés auprès d'un échantillon de cinq familles originaires de différentes cultures : tunisienne, algérienne (berbère), malgache, et turque pour deux familles. Ces cultures apparaissent comme un choix pertinent en raison du lien qui peut unir historiquement la France à ces pays, mais également en raison des nombreuses migrations en provenance de ces pays vers la France. Si le lien qui unit la France et les populations immigrées citées est indiscutable, les règles culturelles entre ces diverses communautés sont pourtant bien différentes. La religion et les croyances, les coutumes et rituels, les schémas comportementaux, les valeurs et règles à suivre, les habitudes et les tabous... Autant d'éléments qui témoignent de l'appartenance à une culture, et qui diffèrent entre les différents espaces communautaires en question.

Quatre des familles interrogées habitaient en Zone Urbaine Sensible (ZUS). La proportion de population d'origine étrangère y est deux fois plus élevée que dans le reste des agglomérations (Insee, décembre 2010).

2.2. Enquête auprès des familles

2.2.1. Choix de la méthode

La démarche s'est basée en partie sur l'analyse d'un corpus sous forme d'entretiens. Le choix d'une telle méthode est apparu comme étant le plus adapté pour étudier les représentations de la patientèle. En effet, l'entretien est un instrument qui va « à la recherche des questions des acteurs eux-mêmes, fait appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, sa rationalité, une place de premier plan. » (A. BLANCHET et A. GOTMAN, 2012, p.20)

L'entretien permet d'autre part une discussion entre l'interviewer et l'interviewé dans une démarche participative. L'interviewer cherche à faire apparaître un certain nombre de

processus, de logiques et principes de fonctionnement, mais sans qu'ils soient prédéterminés. La mise en place d'un entretien semi-directif permet à l'interviexé de donner ses interprétations et ses perceptions. L'interviewer peut ensuite l'amener à approfondir ses réponses.

Néanmoins, afin de procéder aux entretiens dans les meilleures conditions, il était important de pouvoir construire un premier échange avec les familles. Ce premier contact avait plusieurs objectifs :

- Créer un premier lien avant d'entreprendre l'entretien en lui-même, notamment en présentant les raisons de notre venue.
- Replacer le patient et sa famille au centre de leur histoire personnelle.

Pour l'interprétation de notre étude, situer le contexte des témoignages obtenus était effectivement primordial. Comme le rappelle H. ADAMI, « Les migrants évoluent dans un contexte social, professionnel et relationnel qu'il convient de connaître » (2008, p.10)

2.2.2. Conception de l'enquête

Pour débiter la rencontre et aider à l'interprétation des entretiens, nous avons déterminé différents points à aborder avec les familles, en regard des éléments explicités dans la partie théorique. Ce premier échange peut s'apparenter à une anamnèse, comme elle serait réalisée en début de bilan orthophonique, mais exclusivement en lien avec la situation migratoire. (Annexe 1)

Le choix d'un entretien semi-directif nous a par ailleurs amenée à choisir de réaliser un guide d'entretien. Le guide d'entretien correspond à un guide thématique formalisé, qui réunit les différents thèmes à explorer, les grands axes à suivre. Cela permet d'anticiper les stratégies d'écoute et d'intervention. Il structure l'interrogation sans diriger le discours du patient et sans induire les réponses.

Trois grands domaines ont été pris en compte dans la constitution du guide d'entretien (Annexe 2). Il convenait de déterminer, pour chaque famille, quelles étaient leurs représentations sur les difficultés de langage de leur enfant, et sur la prise en charge orthophonique. Ces deux parties visaient donc à amener les familles à un raisonnement narratif et causal au sujet des difficultés, et aussi à comprendre leur façon de considérer et

d'adhérer à la prise en charge orthophonique.

Une troisième partie a également semblé importante à inclure dans l'entretien. En effet, H. HOLEC (1994) avance que les représentations qu'ont les apprenants d'une langue font partie intégrante du processus d'apprentissage. Selon A. DJEGHAR (2009), des représentations négatives en lien avec la langue française pourraient alors « freiner l'apprentissage et [renforcer] les attitudes pré-justifiées des apprenants pour refuser l'apprentissage d'une langue ». De plus, pour l'auteur, l'apprentissage d'une deuxième langue est aussi fonction des représentations que les apprenants ont du pays dont ils apprennent la langue. Nous avons donc choisi d'inclure ces idées au guide d'entretien.

3. Le multiculturalisme au cœur de la thérapie orthophonique

Du reste, afin de rendre compte du point de vue des professionnels quant à l'influence que peuvent avoir des cultures différentes sur la prise en charge des patients, un questionnaire a été proposé aux orthophonistes (Annexe 3).

L'enquête par questionnaire est un outil d'observation qui permet de quantifier et comparer l'information. Pour ce faire, l'information doit être collectée auprès d'un échantillon représentatif de la population visée par l'évaluation.

Après avoir présenté le contexte dans lequel se situait le questionnaire, et son objectif dans la démarche entreprise, les orthophonistes ont pu trouver des questions générales portant sur divers aspects de la prise en charge d'une patientèle multiculturelle. Les questions ont été élaborées en fonction de facteurs déterminants pour répondre à la problématique posée.

Le questionnaire a été proposé aux orthophonistes maîtres de stage en Lorraine, par voie électronique, tous types d'exercices confondus. Vingt-sept réponses ont été obtenues, à la fois par des orthophonistes travaillant en libéral (pour les trois-quarts) ou en exercice salarial ou mixte.

Chapitre 2 : Résultats de l'expérimentation

Le questionnaire a pu mettre en avant les éventuelles difficultés relevées par les orthophonistes au sujet d'une prise en charge multiculturelle. Pour 78% d'entre eux (soit 21 professionnels sur les 27 réponses obtenues) plusieurs difficultés peuvent effectivement être rencontrées au cours des prises en charge.

Nous nous attacherons donc à retranscrire les opinions des orthophonistes, telles qu'elles ont été trouvées en réponses au questionnaire, tout en confrontant ces pensées aux informations données par les familles rencontrées.

1. Les éléments portant sur la prise en charge en elle-même

1.1. La distance entre le français et la langue maternelle

Dans les questionnaires, ce contraste avec une prise en charge plus ordinaire est bien souvent la première, parfois même la seule, à avoir été relevée systématiquement par la totalité des orthophonistes. Si le thérapeute et l'entourage du patient ne partagent pas la même langue, comment alors donner des explications afin que les familles comprennent l'orientation thérapeutique et les objectifs travaillés lors des séances ? Comment procéder à une guidance parentale efficace, mettre en place des actions de prévention ? Comment comprendre précisément les préoccupations des parents ? S'il n'est pas exclu que l'un des parents maîtrise suffisamment la langue française, le contexte familial ne le permet pas toujours. Cette difficulté se présente alors dès le bilan, lorsqu'il faut recueillir les informations lors de l'anamnèse, expliquer les troubles... et donc impliquer les parents à la prise en charge dès les premiers instants.

Les familles rencontrées au cours des entretiens avaient un niveau de français variable. Lorsque nous avons contacté les orthophonistes pour constituer notre population, ces dernières ne nous ont pas fait part de la nécessité de prévoir un traducteur. Les échanges ont pu effectivement se dérouler sans difficultés de communication majeures dues à la langue.

Une mère est également venue accompagnée de sa fille aînée (âgée de onze ans), pour lui traduire en turc les questions qu'elle ne comprenait pas, ou l'aider à formuler ses réponses. Néanmoins, deux des mères rencontrées ne s'exprimaient pas avec aisance (réponses brèves par un simple « Oui » par exemple, ou manque de cohérence entre la question et la réponse). La richesse des réponses obtenues a pu en être influencée, bien que nous ayons obtenues les réponses dont nous avons besoin pour notre enquête.

Au cours des discussions, nous avons pour notre part été vigilante à utiliser des termes simples, à reformuler certaines phrases ou encore à ralentir notre débit.

1.2. La situation de bilinguisme

La situation de bilinguisme peut parfois être difficile à accueillir pour les orthophonistes qui donnent des conseils sur « la gestion du bilinguisme ». **Les réponses au questionnaire à ce sujet ont laissé apparaître de très nombreuses fausses idées de la part des orthophonistes. Les éléments qui suivent sont la retranscription exacte des réponses obtenues, bien qu'elles soient en désaccord avec les données et explications de la partie théorique de ce mémoire.**

Pour les orthophonistes, il serait tout d'abord « difficile de s'adresser aux parents et leur donner des conseils pour stimuler leur enfant en langue française, puisque eux-mêmes ne maîtrisent pas la langue ». Certains, très attachés à leur langue d'origine, auraient du mal à entendre « que lire une histoire en français ou regarder la télévision française n'est pas un reniement de leur langue et de leur culture ». D'autres voudraient bien faire en parlant à leur enfant dans leur langue maternelle et en français. La guidance parentale serait alors compliquée « quand les parents ont de mauvaises habitudes ». Il est possible de rencontrer également des familles pour lesquelles « le français est souvent “assez mal parlé” à la maison (syntaxe, morpho-syntaxe, vocabulaire...) ou mélangé avec la langue d'origine » ce qui poserait, selon les orthophonistes, la question des modèles linguistiques offerts aux enfants. Dans le cadre plus spécifique de la surdité, l'accès à la langue orale étant difficile d'emblée, la présentation de deux langues orale pourrait perturber l'enfant. De plus, comment, par exemple, « s'appuyer sur des patterns supra-segmentaux caractéristiques d'une langue si le patient a un autre modèle et d'autres patterns intonatifs ?

Du point de vue des familles, chacun des parents interrogés a mentionné l'importance que cela avait pour lui de conserver sa langue maternelle et de la transmettre à ses enfants. Plusieurs raisons ont été évoquées au cours des entretiens :

- Le respect des origines (dans un des entretiens): « Je voulais que ça lui soit inculqué donc, que ce soit le français ou l'arabe. De par mes origines, ses origines. »
- L'utilité de l'usage de la langue maternelle (dans deux des entretiens) : « Pour moi c'est important qu'ils savent les deux langues. Parce que si vous partez en vacances en Turquie, si vous savez pas ça veut dire quoi » / « Parce qu'on a besoin de la langue turque aussi si on va en vacances avec les enfants, on va parler turc, avec ma famille »
- La nécessité de parler la langue maternelle pour maîtriser la deuxième langue (dans un des entretiens) : « S'ils savent pas leur langue je pense qu'ils n'arriveront jamais à apprendre le français quoi. [...] si ils ne savent pas votre langue, il saura pas en français les noms exacts »
- Une plus grande facilité à s'exprimer dans la langue maternelle pour les parents (dans un des entretiens) : « moi j'ai mon frère ici, et ma sœur [...] ils ont grandi ici en France, dès l'âge de 5 ans, 6 ans [...] ils se sentent plus à l'aise avec le français. A 20 ans comme ça moi je suis arrivé, c'est différent. »
- La peur que l'enfant oublie sa langue maternelle dans le cas où l'enfant a vécu dans son pays d'origine (dans un des entretiens) : « Mais si D. je le lâche, il va l'oublier. Mais à la maison je la laisse pas parler en français, je lui dis non. »
- L'intérêt que porte l'enfant à sa langue maternelle (dans un des entretiens) : « C'est-à-dire qu'on voit bien qu'elle aime beaucoup oui, elle aime beaucoup parler ça, ça l'intéresse beaucoup, et elle a envie qu'on lui parle tout ça, elle a envie de partager tout ça. »
- La volonté d'inculquer des compétences à l'enfant que le parent lui-même ne possède pas (dans un des entretiens) : « Moi-même n'étant pas forcément arabophone justement, j'insistais sur ce point-là [...] Parce que moi mes parents m'ont parlé essentiellement français donc c'est aussi pour ça que... [...] Ça pour moi c'est important. »

- L'atout que représentera le fait d'être bilingue pour l'enfant (dans un des entretiens) : « Parce que c'est un atout justement le bilinguisme. Et puis après justement pourquoi pas développer, une troisième, une quatrième langue avec les études. Et puis après au moins avoir la possibilité de choisir un avenir professionnel aussi, ça aide. [...] Parce que justement y'a une ouverture déjà [...] Ça ne peut être que bénéfique pour mon fils, ce sera un plus. Forcément vau mieux deux qu'un, c'est logique.»

- La confrontation au bilinguisme dans l'entourage (dans deux des entretiens) : « C'est vrai que même ça j'ai pu le voir dans ma vie de tous les jours, même étant plus jeune, je viens aussi d'un quartier où les nationalités sont assez mélangées, assez différentes... [...] Mais dans mon entourage, mes amis, leurs parents leur parlaient souvent dans la langue maternelle. [...] Et c'est vrai que du coup ils maîtrisaient assez facilement, ils maîtrisaient bien en fait la langue de leurs parents. Et puis bah le français à l'école. » / « Enfin, y'a des gens qui parlaient d'autres langues et avec les enfants... Je savais que ici y'avait des familles qui parlaient à peu près comme nous quoi. »

Ces données témoignent donc de la grande volonté que les parents interrogés mettent dans la transmission ou la conservation de leur langue maternelle.

Mais pour encore 19% des orthophonistes, le fait que le principal bain de langage offert à l'enfant soit dans une langue autre que le français porterait atteinte à la rééducation orthophonique.

Selon les orthophonistes, dans les « familles qui ne comprennent pas l'utilité de parler français à la maison », l'enfant pourrait être exposé à une « structure syntaxique inversée qui perturbe[rait] l'apprentissage et la compréhension » en français. L'absence d'un bain de langage en français, « si ce n'est par le biais de la télé et de l'école », rendrait plus difficile l'automatisation des notions travaillées en séance (« Un retard de langage sera beaucoup plus difficile à traiter lorsqu'on a affaire à une famille qui ne parle pas français à la maison et qui ne le comprend pas ») Dans le cas des personnes adultes, notamment dans le cadre de prise

en charge d'une aphasie, l'attachement et les facilités en langue maternelle, en comparaison avec le français, pourrait également compliquer la rééducation.

La question se pose de savoir si les parents acceptent toutefois la langue française, ou s'ils la rejettent (comme le sous-entendaient certaines réponses des orthophonistes au questionnaire) ? Auquel cas, quel bain de langage en français est offert aux enfants ?

Les questions posées aux familles dans le premier temps de la rencontre ont permis d'expliquer quelles étaient les pratiques des différentes langues dans le cadre familial

Tableau 1 : pratique des langues dans le cadre familial

Familles		Pratique de la langue maternelle	Pratique du français
Famille 1	Père	✓	
	Mère	Quelques mots	✓
	Enfant	✓	✓ +
	Fratrie		
Famille 2	Père	✓	
	Mère	✓	✓ +
	Enfant	✓	✓ +
	Fratrie	✓	✓ +
Famille 3	Père		✓ +
	Mère	✓ +	
	Enfant	Quelques mots	✓ +
	Fratrie	✓	✓ +
Famille 4	Père	✓	✓ +
	Mère	✓ +	✓
	Enfant	✓	✓
	Fratrie	✓	✓ +
Famille 5	Père	✓ +	
	Mère	✓ +	
	Enfant	✓ +	
	Fratrie	✓ +	

✓ : pratique de la langue

+ : langue préférentiellement utilisée

On peut observer que malgré l'attachement à la langue maternelle, la pratique du français dans le cadre familial est loin d'être exclue dans la plupart des cas (4 familles sur 5). Souvent, l'un des deux parents parle français au quotidien. C'est le cas des familles dans lesquelles l'un des parents vit en France depuis longtemps (nés en France pour deux familles ou en France depuis l'adolescence pour l'une d'entre elles). Une des mères rencontrées prenait par ailleurs des cours de français. Dans le cas de la famille 2, l'aisance dans l'expression et sa richesse lors de l'entretien peut nous amener à nous poser la question des stimulations offertes aux enfants. Le français étant parlé à la maison, le modèle linguistique présenté aux enfants peut favoriser la production d'un langage appauvri.

La situation est différente dans la 3^{ème} famille interrogée, dans laquelle le père parle français à sa fille parce qu'il pense que c'est préférable pour elle, en raison de ses difficultés. Nous y reviendrons ultérieurement. Enfin, pour la 5^{ème} famille, la mère expliquait qu'elle ne voulait pas que ses enfants, en France depuis trois ans, oublient leur langue maternelle.

Pour les enfants de la 5^{ème} famille, la confrontation au français en dehors du cercle familial était, selon la mère, suffisamment importante par ailleurs : « mais la plupart du temps les enfants sont dehors, à l'école ; ils passent le temps dehors et à l'école. »

Effectivement, les situations dans lesquelles les enfants sont confrontés au français sont diverses. Dans les familles rencontrées, la pratique du français se fait bien sûr à l'école, mais également par d'autres intermédiaires, comme des cours de soutiens privés, les activités extrascolaires... Pour trois des familles, en présence d'une fratrie, les enfants parlaient majoritairement français entre eux. Enfin, l'acquisition du français a débuté dès le plus jeune âge (garderie, apprentissage du français dans le pays d'origine) dans deux des familles.

Enfin, la section du guide d'entretien portant sur les représentations de la France et de sa langue ont permis de rendre compte des éléments suivants :

Tableau 2 : représentations sur la France et la langue française

	Représentations sur la France	Représentations sur la langue française
Famille 1	« Moi étant donné que je suis née ici, que j'ai grandi ici, c'est vrai que mon modèle c'est plus le modèle français que le modèle tunisien. Parce que la Tunisie j'y connais	« des arabophones qui me disent aussi que la langue française est très riche et qu'elle a ses complexes [...] mais après c'est comme tout »

	<p>quoi, quand j'y vais en vacances. Voilà, c'est pas vraiment... »</p> <p>« dans les pays comme ça, comme en fait on met en avant justement le France »</p>	<p>« Mais la deuxième langue la plus parlée je pense c'est le français. Dès leur plus jeune âge en Tunisie en fait les enfants à l'école apprennent le français. C'est quasiment toutes les familles, vous allez vous y rendre en fait, tous quasiment savent parler français, tous parlent le français. »</p>
Famille 2	<p>« C'est difficile à dire puisque je suis arrivée à 13-14 ans »</p> <p>« je suis plus en liberté ici »</p>	<p>« c'est plus difficile la langue turque que les autres langues »</p> <p>En parlant de la langue française :</p> <p>« c'est pour votre fille, c'est pour l'avenir, c'est pour toi quoi »</p>
Famille 3	<p>« La France c'est très bien parce que c'est libre »</p> <p>« La France permet surtout à la réussite au niveau scolaire »</p> <p>« c'est difficile d'échanger tout de suite comme ça »</p> <p>« moi je pense qu'il y a des avantages ici »</p>	<p>« ils adorent parler français, c'est quelque chose de bien pour eux.</p> <p>« c'est excellent quoi, les gens ils sont fiers de savoir parler le français quoi »</p> <p>« mais il est essentiel pour eux qu'ils sachent déjà parler leur langue »</p>
Famille 4	<p>« Oh ça représente beaucoup de choses » (pour la population turque en général)</p> <p>« Mais Turquie moi je trouve maintenant c'est plus mieux qu'ici »</p>	<p>« c'est vraiment dur français [...] le turc c'est plus facile »</p> <p>« Je sais pas, pour nous c'est dur »</p>
Famille 5	<p>« les études, mieux ici, la médecine mieux ici »</p> <p>« y'a des moyens ici »</p> <p>« les enfants ils ont à manger, ils sont habillés bien. Ils sont à l'école »</p> <p>« les études là-bas c'est pas facile »</p>	<p>« Ça représente beaucoup. Si vous voyez la plupart des algériens ils maîtrisent le français. Parce qu'on étudie le français plus. »</p>

Etant donné l'histoire des familles rencontrées, l'interprétation de ces données n'est pas nécessairement pertinente : les parents en France depuis leur naissance ou leur adolescence n'étaient pas en mesure de fournir leurs représentations sur le pays, notamment en comparaison à leur pays d'origine. Ce sont souvent des généralités qui sont alors ressorties. Cela ne signifie pas que les parents rencontrés étaient du même avis, comme nous le montrent d'ailleurs les réponses de la famille 4. Les impressions qui sont néanmoins ressorties présentent la France comme un pays avec des moyens, qui répond aux besoins de la

population. La France serait également considérée comme un pays de liberté favorisant grandement la réussite scolaire.

En ce qui concerne la langue française, elle peut être dans certains pays considérée comme la langue de la promotion sociale, celle qui attribue à celui qui la parle un certain statut. En ce qui concerne sa complexité, des données variables ont été recueillies. En comparaison avec la langue turque par exemple, chaque famille adopte un regard différent : le turc est plus complexe pour la famille 2, tandis que la famille 4 le considère comme étant bien plus facile que le français.

Lors de l'entretien avec la famille 4, la mère répète plusieurs fois que la langue française est vraiment difficile, même pour elle qui vit en France depuis 15 ans. Cette représentation semble véhiculée dans la famille. Ainsi, lorsqu'elle évoque les difficultés de son fils, la mère le justifie de la manière suivante : « Mais le français moi je trouve plus dur pour lui, il arrive pas à apprendre, peut-être ça aussi. C'est pas la même langue, c'est dur. Franchement c'est dur. » Dans ce cas présent, on peut effectivement penser que les représentations sur la langue française en comparaison à la langue d'origine peuvent avoir une influence négative sur les acquisitions de l'enfant. Sa famille semble comprendre, et excuser quelque part ses difficultés.

1.3.L'évaluation

Nous l'avons retranscrit, les difficultés de communication dues à une non-maîtrise des langues compliquent, du point de vue des professionnels, la mise en place du bilan orthophonique, notamment pour le recueil des informations lors de l'anamnèse. Au-delà de cet aspect, 15% des orthophonistes se sont posé la question de l'évaluation en elle-même. Comment « évaluer finement » le langage si le français n'est pas maîtrisé ? Comment, par exemple évaluer un trouble d'articulation dans une langue au système phonologique différent du nôtre? La difficulté liée à la pause du diagnostic a également été relevée, à savoir être en mesure de « faire la part des choses entre ce qui est lié au bilinguisme et ce qui pourrait relever d'un trouble plus structurel du langage oral ou écrit (dysphasie ou dyslexie) » Nous pouvons noter qu'ici le bilinguisme est incorrectement considéré comme cause potentielle à un retard de langage.

Une fois la prise en charge entreprise, il serait tout aussi difficile de juger de la progression de l'enfant dans sa langue maternelle.

Les réponses au questionnaire ont montré que généralement les orthophonistes éprouvent des difficultés à différencier un véritable retard de langage d'un retard dans une des langues. Plusieurs réponses laissent transparaître que les orthophonistes suivent des enfants qui présentent uniquement un retard en français.

1.4. Les différences culturelles

37% des orthophonistes ont spontanément noté une influence des représentations culturelles dans la prise en charge orthophonique. Des éléments tels que le « maniement des codes sociaux », « les règles de vie, la gestion du refus », les « conceptions éducatives » ou encore « la place de l'enfant dans la famille » (« culture de l'enfant roi, parole des fillettes peu considérées ») ont été identifiés comme pouvant freiner, voire mettre fin à la prise en charge.

Au cours de nos entretiens avec les familles, nous n'avons pas été confrontée à des conceptions culturellement différentes de l'échange. Gardons en tête que les personnes interrogées étaient pour la majorité en France depuis de longues années, voire depuis toujours, et semblaient, d'après leurs propres dires, acculturées. Ainsi, en évoquant les différences culturelles entre la France et les pays d'origine, les réponses suivantes ont été obtenues :

Famille 1 : « Moi étant donné que je suis née ici, que j'ai grandi ici, c'est vrai que mon modèle c'est plus le modèle français que le modèle tunisien. Parce que la Tunisie j'y connais quoi, quand j'y vais en vacances ? »

Famille 2 : « C'est difficile à dire, puisque que je suis arrivée à 13-14 ans, j'ai pas trop connu ça quoi [en parlant de la Turquie] »

Famille 3 : « C'est pareil là je pense, il faut s'adapter, il faut arriver »

Famille 4 : « Et puis maintenant, je sais pas, j'ai l'habitude, ça fait 15 ans que je vis ici, alors voilà. Mais maintenant non, presque pareil, c'est la même chose »

L'analyse du corpus n'a pas mis en évidence davantage de principes culturels.

Pour 44% des orthophonistes interrogés les troubles ne leur semblent pas envisagés, compris de la même manière chez une population issue de l'immigration. A titre d'exemple

une orthophoniste explique qu'« En Turquie, un enfant n'a l'âge de raison qu'à partir de sept ans, donc on ne s'affole pas toujours avant » s'il y a présence d'un trouble. L'importance accordée au trouble peut parfois être moindre en comparaison à l'expérience passée des aïeux qui ont réussi en étant illettrés par exemple.

Par l'analyse des entretiens, que pouvons-nous extraire sur la manière dont les difficultés des enfants sont envisagées dans la famille ?

Dans un premier temps, nous pouvons nous intéresser à la manière dont le trouble a été qualifié par les parents rencontrés.

Tableau 3 : qualification et explications des difficultés de l'enfant

	Point de vue des familles	Connaissance antérieure éventuelle	Point de vue des orthophonistes
Famille 1	<p>« pas forcément d'amélioration au niveau de son langage »</p> <p>« il allait pas dire un mot complet, il fait pas de phrases. Sujet, verbe, complément, non. »</p> <p>« il a son propre vocabulaire. Par exemple, pour dire un mot il va dire soit le début du mot, soit la fin du mot, mais pas le mot en entier. Et pas une phrase non plus. »</p> <p>« mais autrement, il comprend très bien ce qu'on lui dit »</p>	<p>Pas de confrontation antérieure à un tel problème</p>	<p>Quasi absence de langage aussi bien arabe qu'en français (mots isolés et souvent très simplifiés, quasi absence de phrases)</p>
Famille 2	<p>Pour le garçon :</p> <p>« Déjà je dirais une chose, des fois il a du mal à dire un mot de quelque chose, soit il le déchire soit il allonge un mot »</p> <p>« Et des fois il arrête quand il parle, il arrête, il arrête, et il reprend encore. Et c'est ça qui a fait des soucis »</p> <p>Pour les filles :</p> <p>« Elles ont du mal à retenir, comment on appelle ? Sa sœur aussi elle déchire le</p>	<p>Pas de confrontation antérieure à un tel problème</p>	<p>Un retard de parole et de langage (plus difficultés d'apprentissage) en français. Le jeune garçon s'exprime parfaitement en turc.</p> <p>Initialement difficultés de langage oral et d'apprentissage du langage écrit, puis diagnostic de dysphasie/dyslexie a</p>

	<p>mot, elle a du mal à lire, faire les phrases »</p> <p>« Mais elles ont des mémoires... Elle le retient pas. Là elle le dit et après elle l'oublie quoi. »</p>		<p>été posé.</p>
<p>Famille 3</p>	<p>« elle a eu un problème de langage »</p> <p>« parce que c'est vrai qu'elle avait eu du retard, moi j'avais vu ça, de compréhension, et puis aussi par rapport pour parler »</p> <p>« elle arrive pas à faire de longues phrases »</p> <p>« c'était plus au niveau de l'école, de ce qu'elle apprend qu'elle avait des difficultés »</p> <p>« elle avait aussi des problèmes de santé [...] les otites séreuses qu'on appelle ça »</p> <p>« elle entendait pas à 50% sur les deux oreilles »</p>	<p>Pas de confrontation antérieure à un tel problème</p>	<p>N. parlait très peu à l'école et présentait de grosses difficultés d'apprentissage et de compréhension. En classe, toute évaluation était impossible.</p> <p>Ses parents ne la comprennent pas toujours quand elle parle. Elle comprend le maoré mais ne le parle pas.</p> <p>Contexte de surdité avec une perte auditive importante (otites séro-muqueuses). N. n'entendait plus rien vers décembre-janvier.</p>
<p>Famille 4</p>	<p>« il a du mal plutôt à prononcer les mots en français »</p> <p>« il a du mal de lecture et féminin-masculin »</p> <p>« il sait pas l'alphabet je crois aussi [...] c'est mélangé »</p> <p>« il y a des syllabes à lire, je lui fais réciter une fois, et puis après je redemande qu'il le récite tout seul mais il y arrive pas. »</p> <p>« il retient pas dans sa tête »</p> <p>« il est sur la Lune, il écoute pas »</p>	<p>Confrontation antérieure à un tel problème (cousin)</p>	<p>Un certain nombre de confusions en lecture, déchiffage lent.</p> <p>Difficultés de langage oral (vocabulaire pauvre, confusions féminin-masculin).</p> <p>Sigmatisme interdental.</p> <p>Pas de difficulté en turc.</p>
<p>Famille 5</p>	<p>« y'avait un problème pour N., il comprend pas »</p> <p>« N. c'était le problème de la compréhension, la conjugaison »</p> <p>« Quand j'essaye à la maison, quand je</p>	<p>Pas de confrontation antérieure à un tel problème</p>	<p>N. : difficultés scolaires très importantes. . Il avait de grandes difficultés dans la maîtrise de la langue (pour construire ses phrases, manque de vocabulaire, ne comprenait pas les consignes), en lecture (acquisition des</p>

	<p>prends un livre, ils arrivent pas à lire... je sais pas... un mot. C'est pour... On va dire « image », ils vont le dire, ils vont l'épeler ' i.i.i...m.m...' »</p> <p>« je sais qu'ils ont des difficultés en français »</p>		<p>sons complexes, déchiffrage), en écriture (transcription impossible, ne mettait pas de sens sur ce qu'il écrivait). Pas de difficultés particulières en kabyle.</p> <p>Déficience dépistée par le psychologue scolaire.</p> <p>D : Difficultés très importantes d'apprentissage du langage écrit.</p> <p>Sûrement une déficience car D. est maintenant scolarisée en CLIS.</p>
--	---	--	---

Nous pouvons dans un premier temps noter que dans trois des familles, les enfants ne présentent un retard qu'en français, sans difficulté particulière dans leur langue maternelle. Cela rejoint donc les réponses obtenus au questionnaire en ce qui concerne l'évaluation des orthophonistes.

D'autre part, seule la famille 3 nomme les problèmes rencontrés : l'« otite séreuse », et un « problème de langage ». Les autres familles sont restées exclusivement dans la description directe des différents signes rencontrés, et parfois des situations dans lesquelles les difficultés s'expriment. Pour deux des familles, tous les troubles n'ont pas été évoqués, en regard des informations que leurs orthophonistes nous ont données. Ainsi, la famille 5 n'évoque pas la déficience, et la famille 2 n'évoque pas le sigmatisme interdental (ce dernier n'étant pas la préoccupation principale de la famille d'après leur orthophoniste). Nous pouvons alors nous interroger : les familles comprennent-elles tous les tenants et aboutissants du trouble de leur enfant ? Dans l'exemple de la famille 2, nous savons par l'orthophoniste les prenant en charge que les filles étaient suivies pour dysphasie et dyslexie. Or, les explications du trouble sont très pauvres : la mère nous apprend uniquement que ses filles ont des difficultés de mémoire, essentiellement, d'expression et de lecture. Avec un tel manque de précision, comment parler du trouble, l'expliquer à l'entourage, le comprendre, l'accepter ? De même, les difficultés de son fils sont décrites d'une manière qui évoquerait davantage un bégaiement.

Nous ne trouvons par ailleurs aucune interprétation particulière des troubles.

Le guide d'entretien constitué nous a permis dans un second temps d'aborder les causes attribuées aux difficultés des enfants.

Tableau 4 : causes attribuées aux retards et troubles du langage

	Du point de vue des parents	Du point de vue de leur orthophoniste
Famille 1	<p>Blocage affectif « depuis la séparation avec son papa j'ai remarqué une régression [...] est-ce que je me dis ça n'a pas été un blocage ? »</p> <p>Âge « Le problème c'est que ben mon fils jusqu'à... [...] Parce que donc lui il est né en fin d'année, donc il a eu ses trois ans qu'en novembre »</p>	<p>Pas de cause précise pour le moment mais « immaturité »</p> <p>Le garçon se comporte comme un tout petit avec le matériel (vide, lance, jette).</p>
Famille 2	<p>Pas d'explication (pour le garçon) « Mais je sais pas pourquoi »</p> <p>En lien avec le contexte médical (pour les deux filles) « Elle a des soucis, elles sont fatiguées quoi » / « parce qu'il y a beaucoup d'absences »</p> <p>Incertitude persistance « Je me pose toujours des questions »</p>	<p>« Le bilinguisme »</p> <p>« diagnostic de dysphasie/dyslexie »</p>
Famille 3	<p>Bilinguisme « Parce que ben à la maison on lui parlait notre langage [...] et après elle a du mal à gérer tout ça je pense »</p> <p>Otites à répétition « parce que je pense que c'est dû à tout ça hein. Si elle entend pas, comment va-t-elle s'exprimer ? »</p>	<p>« Le bilinguisme »</p> <p>« La perte auditive »</p> <p>Les « difficultés des parents pour proposer un environnement propice au développement du langage ». Le père demande beaucoup de conseils à l'orthophoniste.</p>
Famille 4	<p>La nature de la langue française « Parce que la langue turque c'est plus facile pour les enfants. Mais le français, moi je trouve plus dur pour lui, il arrive pas apprendre peut-être ça »</p> <p>Comportement de l'enfant « Il pense plus à s'amuser qu'à travailler [...] il se force pas »</p> <p>Place dans la fratrie « il est petit, il est un peu gâté quoi »</p>	<p>Le bilinguisme</p>

<p>Famille 5</p>	<p>Contexte psychiatrique « il fait des crises [...] après ça c'est devenu une dépression » (en parlant de sa fille) « j'ai mon mari qui fait la dépression [...] Les enfants ils sont à la maison. Et après ils se concentrent pas » (père bipolaire)</p> <p>Lacunnes dans les apprentissages « parce qu'ils ont pas étudié »</p> <p>Comportement de l'enfant / réactions de l'entourage « il est très timide », « il a peur de se tromper » / « chez nous, quand quelqu'un fait une faute, les enfants rigolent et le professeur »</p>	<p>« Apprentissage tardif de la langue »</p> <p>« La déficience »</p>
------------------	---	---

Chaque famille attribue donc aux problèmes rencontrés par les enfants des origines différentes. Les raisons évoquées sont en lien avec le contexte familial, les ennuis de santé, l'âge de l'enfant, ou encore son attitude face aux apprentissages. On note que pour la 2^{ème} famille rencontrée persistent encore des doutes quant à l'origine du trouble : « je me pose toujours des questions », « je sais pas pourquoi ». Cela rejoint le peu de précisions trouvées dans la description du trouble. Pour la famille 5, les difficultés en français de ses enfants seraient dues à un manque d'apprentissage.

Les difficultés des enfants ne semblent pas être interprétées par le biais d'étiologies traditionnelles, religieuses...

Le point de vue des orthophonistes prenant en charge ces enfants ne diffèrent pas énormément du point de vue des familles. Les causes évoquées se rejoignent, à l'exception de la famille 2 qui ne semble pas avoir compris le diagnostic posé. Le bilinguisme est mis en cause dans trois des situations. Un apprentissage tardif de la langue française est également évoqué comme étant en partie la raison des difficultés.

Enfin, le recueil des ressentis et réactions face au trouble peut nous aider à rendre compte de l'importance accordée aux difficultés des enfants.

Tableau 5 : réactions face aux difficultés

	Quelles réactions ?	Pour quelles raisons ?
1	« Je ne me suis pas inquiétée [...] je me suis dit que j'allais me laisser une marge [...] et voir s'il y avait une évolution ou pas »	Ne pas se mettre de pression ou frustrer l'enfant, en raison de son jeune âge.
2	« il arrivera avec le temps » « j'évite de parler quand elles sont là » « ça me gêne de parler »	En raison de son âge Parce que les filles ont du mal à accepter leurs troubles La mère a également du mal à accepter les difficultés de ses filles et le regard des autres.
3	« j'étais un peu plus inquiet qu'autre chose »	Parce que ça touchait la santé de N. et parce que ses difficultés avaient des conséquences négatives sur son comportement.
4	Non exprimé	-----
5	« j'avais peur un peu » « j'ai pas honte »	Un « problème » doit être considéré comme tel et il faut le gérer comme il convient de le faire.

Nous pouvons également noter que quelque fois, les réactions de l'entourage sont négatives, mais que les familles rencontrées s'affirmaient face à ces réactions :

Famille 1 : « dans mon entourage on m'a dit 'fais attention, c'est peut-être pas normal » / « parce que c'est vrai que souvent chez certaines personnes c'est 'Oh là là, tu l'emmènes chez l'orthophoniste, qu'est-ce qu'il a, il est malade ? C'est un handicap ? Mais non : j'aide mon enfant »

Famille 2 : « ah bah moi y'a des gens ça va, y'a des gens biens comme on dit, y'a des gens mauvais. Y'a des moments où j'entends comme si c'était, par exemple comme si vous allez faire une visite, comme si vous vous amenez vous allez pour faire plaisir aider les autres, ça j'ai du mal à accepter, je n'ose pas trop parler quoi. Parce que si on va pour un truc c'est que on y va pour quelque chose de sérieux, pour que ça aille mieux parce que c'est pas pour aider les autres quoi. Si je viens ici, je viens pas pour faire plaisir aux autres. Je viens plus pour les enfants quoi. »

Famille 5 : « moi la vérité, j'entends pas les gens, je bouche mes oreilles. [...] Moi je dis, quand je décide quelque chose, c'est que j'ai vu du bien pour mes enfants, j'écoute à personne »

Face au trouble, chaque famille va donc comprendre et ressentir de manière différente les difficultés des enfants. Aucune intervention d'éléments culturellement marqués n'a été notée.

22% des professionnels ont effectivement conclu qu'il était difficile de généraliser quant à la manière dont les familles envisageaient les difficultés de leurs enfants, cela dépendant des familles, et notamment du lieu d'origine et du niveau social. Les orthophonistes ayant quant à eux jugé que les troubles étaient envisagés de la même manière (26%) étaient les orthophonistes pour qui la rééducation des personnes issues de l'immigration ne représentait aucune différence (sauf en ce qui concerne la langue), à l'exception d'une orthophoniste. Selon elle, les parents intéressés par le langage de leur enfant avaient les mêmes inquiétudes et questionnements sur l'évolution des troubles.

Il conviendrait alors de prendre en compte que les familles, privées de leur background culturel, se retrouvent également confrontées à des représentations ethnocentriques et des conseils orientés selon notre « prisme ethnoculturel ». L'orthophonie est une pratique qui n'est pas nécessairement connue dans d'autres cultures. Le rôle de l'orthophoniste peut donc de ce fait être incompris, et « les enjeux d'une prise en charge ne sont parfois pas compris ou minimisés. ». Le fait que « les difficultés de leurs enfants ne soient pas complètement pris en charge à l'école » ne serait pas facile à concevoir pour les parents. La prise en charge, souvent recommandée par les instituteurs ou les médecins, serait alors quelque fois apparentée à des cours de soutien en français.

Les entretiens menés nous ont permis d'aborder la question des représentations des familles sur l'orthophonie. Sur les 5 parents rencontrés, deux seulement témoignaient de l'existence de l'orthophonie dans leur pays d'origine (En Turquie et en Algérie). Pourtant, des orthophonistes exercent bien à Mayotte et en Tunisie. Pour la famille kabyle arrivée en France il y a trois ans, la mère nous dit à propos de l'orthophonie « Je sais c'est quoi [...] Je sais bien quand j'ai vu l'orthophonie, je sais bien la signification » Pour les autres familles, en France depuis de longues années, la pratique était connue pour diverses raisons : la frères et sœurs aînés ont été suivis avant (2 familles), ou les parents s'étaient renseigné sur les soins pouvant être donnés à leurs enfants (1 famille). L'orthophonie restait donc méconnue pour une des familles : « j'entendais parler, mais je cherchais pas à savoir c'était quoi, parce que ça nous concernait pas directement ».

Les prises en charge orthophoniques ont alors pour la plupart débuté grâce à un avis de l'école (à l'exception de la famille 1 : « si finalement [...] il n'y avait pas de déblocage à ce moment-là [...] je m'étais dit que je prendrai rendez-vous avec une orthophoniste, chose que j'ai faite. »

Famille 2 : « Et donc les médecins scolaires ont dit de voir orthophoniste, donc j'ai dit que j'allais essayer de la voir bientôt et je l'ai appelée quoi.» (les filles ont été envoyées par les enseignantes au CP pour les filles et le garçon par l'enseignante et le service de MPI lors du bilan des 4 ans)

Famille 3 : « on en a parlé aussi avec l'école, il y avait des médecins qui étaient venus, y'a une réunion qui a été faite donc... [...] C'est l'école qui nous a conseillés. Et puis on a vu tout de suite, on a pris rendez-vous » (envoyée par l'enseignante en fin d'année de moyenne section de maternelle)

Famille 4 : « parce que sa maîtresse elle m'a dit faut que je... il va aller orthophoniste, c'est mieux pour lui. Ben on a commencé comme ça » (envoyé par l'enseignante en fin de grande section de maternelle)

Famille 5 : « après j'ai vu avec la directrice, on en a parlé, on a fait un dossier au Conseil Général comme quoi y'a un problème, ça, ça. » (envoyés par les enseignants)

En fonction des prises en charge de leurs enfants, les parents ont défini de la manière qui suit le rôle de l'orthophonie :

Famille 1 : « je pense que ça va l'aider. Je sais pas, peut-être l'aider à prendre plus confiance en lui, puis à sortir, à développer son langage, et l'aider à sortir tout ça. »

Famille 2 : « c'est pour rattraper cette chose-là » (en parlant du problème pour lequel l'orthophonie a débuté) / « je pense que ça leur sert à aider et à apprendre les choses qui savent pas ; et à faire aider déjà quand ils savent pas le mot bien ou bien dire, ou bien prononcer. Elles sont là pour aider pour apprendre, pour faire mieux progresser et tout »

Famille 3 : « ça m'a donné des outils »

Famille 4 : l'orthophonie semble avoir pour rôle de favoriser le travail scolaire (« maintenant c'est lui qui dit 'Je vais faire les devoirs', ça marche ») et de consolider l'apprentissage du français (en regard des difficultés décrites)

Famille 5 : « l'orthophoniste il leur apprend le vocabulaire, la conjugaison, pour s'exprimer... pour plein de trucs. Ce que j'ai compris hein. »

La plupart des familles avaient donc entendu parler de l'orthophonie, sans forcément penser à contacter un orthophoniste face aux difficultés de l'enfant. C'est alors, pour 4 des familles, l'école qui les a redirigées vers un suivi jugé adéquat.

Certains orthophonistes déplorent que des familles assimilent la rééducation à du soutien scolaire. Au cours des entretiens, c'est effectivement le cas pour deux familles qui voient dans la prise en charge un apprentissage du français.

1.5. La situation migratoire

Selon 7% des réponses données, il conviendrait en outre de prendre en compte le statut des familles en lien avec l'histoire migratoire qu'elles ont vécue. Selon qu'elles soient installées définitivement en France ou qu'elles soient dans une situation d' « insécurité à tous les niveaux » car réfugiées, la prise en charge ne pourra être abordée de la même manière. Ces parcours de vie difficiles et cette insécurité sembleraient favoriser « une fragilité psychique pouvant interférer les bilans et prises en charges ». Il ne faut pas oublier que dans certains cas, l'orthophonie n'est pas non plus la priorité des familles nouvellement arrivées en France (vécu de guerre, familles sans statut stable vivant toujours à l'hôtel...) Dans ces cas-là, les tableaux psychologiques rattachés à la situation migratoire ne sont pas toujours pris en charge parallèlement, laissant l'orthophoniste seul professionnel face à des tableaux complexes.

Compte tenu des histoires migratoires de chaque famille, seule la mère rencontrée lors du dernier entretien a pu réellement faire part de la migration qu'elle a vécue, cette dernière étant plus récente. Cette migration a été volontaire : « C'est les études pour quoi on est venu ici. Moi c'est pour mes enfants ». La mère évoque brièvement les premiers temps en France avant de conclure « j'ai tout trouvé ici. Je regrette pas, j'vous jure, et je vais pas regretter. » Malgré cela, on peut se poser la question d'un tableau psychologique rattaché à cette situation

migratoire pour la fille suivie en orthophonie : « Parce que mon mari il était ici trois ans, nous on est resté en Algérie, on attendait les papiers [...] quand je parlais au téléphone avec son père [...] dans sa tête il pense que je vais venir, que je vais la laisser. Après c'est devenu une dépression. » Cette situation avait été prise en charge en Algérie par un psychologue, et le suivi est poursuivi en France.

Selon les réponses des orthophonistes au questionnaire, les constats semblent donc conclure à « une prise en charge qui n'est pas facile » et qui suscite des phases « d'interrogations, de remises en question » 59 % considèrent être démunis face à certains aspects de la prise en charge. Ces constatations ont pu néanmoins être nuancées par certains thérapeutes avançant la richesse trouvée dans ces prises en charge, et la nécessité de ne pas généraliser.

2. La co-construction du cadre thérapeutique

La communication avec l'entourage étant primordiale dans l'élaboration du cadre thérapeutique, le questionnaire aux orthophonistes portait en partie sur le contact et la communication avec les familles.

Si pour 78% des orthophonistes la communication avec les familles issues de l'immigration paraît être plus difficile, 90% d'entre eux ont en revanche affirmé que le contact avec ces familles était régulier. Les échanges ne se trouveraient donc pas entravés par un manque de communication, mais bien par des difficultés réelles à la mettre en place. 70% des réponses données mettent une nouvelle fois en avant le fait que la non-maîtrise de la langue française entrave, pour des raisons évidentes et déjà évoquées, les entretiens avec les parents.

La question s'est alors posée de savoir si une différence d'attitude des familles quant à la prise en charge pouvait influencer les possibilités de communication. 67% des orthophonistes ont jugé que ce n'était pas le cas : « il y a tout l'éventail de prises en charge, du désintérêt au fort investissement » Une généralisation ne semble donc pas adaptée. Chaque famille s'investit différemment dans la prise en charge de son enfant, qu'elle soit ou non issue de l'immigration.

On peut donc penser que d'autres éléments vont donc interagir dans les échanges entre les familles et les thérapeutes :

- La situation de bilinguisme : 96% des orthophonistes ont indiqué dans le questionnaire avoir été amenés à discuter en détails avec les familles de la situation de bilinguisme dans laquelle se trouve le patient. Il peut quelque fois en ressortir que les parents « culpabilisent plus que les autres familles concernant leur rôle dans les difficultés de leur enfant » et considèrent que c'est la situation de bilinguisme qui provoque des difficultés chez l'enfant, « alors qu'il peut exister des troubles cooccurrents ».

Au cours de nos entretiens, nous avons rencontré le cas de figure décrit ci-dessus. La famille 3 évoque donc ainsi les causes supposées des difficultés de sa fille : « Oui alors N. elle a eu un problème de langage parce que ben nous à la maison on lui parlait notre langage [...] à la maison on parlait shibushi, maoré avec N., et puis français en plus. Donc on a tendance à chaque fois à mélanger tout ça. Et voilà et après elle a eu du mal entre temps à gérer tout ça je pense » / « Je savais que ici y'a plus des familles qui parlaient à peu près comme nous quoi. Et je savais pas forcément que ça créait des troubles chez les enfants de langage. »

C'est donc clairement la situation de bilinguisme qui est ici remise en cause. Néanmoins la fillette en question a également fait de très nombreuses otites séreuses, ce que son père évoque : « Voilà et elle avait aussi des problèmes de santé parce qu'elle n'entendait rien du tout [...] donc c'est ça qui est le plus de difficultés pour elle » Le père ajoute plus loin « parce que je pense que c'est dû à tout ça hein. Si elle entend pas comment va-t-elle s'exprimer ? » On trouve donc ici un va-et-vient constant entre différentes interprétations du trouble. Le père semble parfaitement conscient que les problèmes auditifs ont pu entraîner un retard de langage chez sa fille. Malgré cela, l'idée que le bilinguisme en est la cause reste omniprésente tout au long de l'entretien.

En conséquence de ses interprétations, le père a agi comme bon lui semblait pour aider sa fille : « c'est à partir de là que j'ai commencé à lui parler que français » / « c'est par rapport à ça que je me suis dit 'Voilà stop, je vais essayer déjà d'aller avec elle qu'en français', histoire qu'elle puisse partir dans des bonnes bases à l'école. » Pourtant, comme vu précédemment, le père confie l'importance qu'il mettait dans la transmission de sa langue maternelle : « Moi je pensais que c'était bien pour elle aussi de parler tout ça. Parce que j'ai toujours voulu lui parler le maoré bien et tout, avec sa maman. » Le père renonce donc à pratiquer et transmettre sa langue maternelle, parce qu'il est convaincu que ce n'est pas la bonne chose à faire pour aider sa fille. Il nous confie également tout l'intérêt que N. porte au maoré : « C'est-à-dire qu'on voit qu'elle aime beaucoup oui, elle aime beaucoup parler ça. Ca

l'intéresse beaucoup, et elle a envie qu'on lui parle tout ça, elle a envie de partager tout ça. » / « C'est vrai qu'elle s'en sort pas très très bien, mais elle s'y intéresse beaucoup ». Les causes évoquées par l'orthophoniste de N. rejoignent par ailleurs celles évoquées par son père (mise en cause du bilinguisme et des problèmes auditifs).

Face une situation de bilinguisme, les orthophonistes doivent remplir un rôle de prévention et de guidance. Les orthophonistes sont conscients qu'ils doivent répondre aux préoccupations des parents. Les conseils donnés par les professionnels ayant répondu au questionnaire sont les suivants : « les rassurer sur le fait qu'il était normal et important de parler leur propre langue maternelle avec leur enfant », appuyer le fait « de ne pas mélanger les deux langues ».

Les conseils donnés aux familles, visiblement, ne sont donc pas toujours corrects. Parler le français à la maison, suivre le principe « une personne-une langue », ne pas mélanger les deux langues... Autant de conseils qui témoignent de connaissances erronées au sujet du bilinguisme.

Dans le cas précis des familles rencontrées, une des orthophonistes donnait aux familles, de manière générale, les conseils suivants : adopter le principe une personne/une langue, que le parent qui maîtrise le mieux le français s'exprime dans cette langue avec l'enfant. Elle conseillait également d'utiliser des livres et des petits lotos simples pour que les enfants puissent apprendre du vocabulaire en français. L'autre orthophoniste ne donnait aucun conseil spécifique aux familles.

- Les représentations culturelles différentes peuvent être à l'origine d'une communication complexifiée, parfois même être la cause de l'arrêt d'une prise en charge si les diverses visions du trouble divergent trop. Cependant, les orthophonistes rappellent qu'il faut tâcher de ne pas adopter une « attitude de jugement par rapport à leur manière de faire ». Comme le souligne une orthophoniste « L'investissement est bon lorsque les familles se sentent suffisamment et chaleureusement accueillies avec leurs spécificités de fonctionnement (langue, alimentation, représentations...) »

Les entretiens avec les familles n'ont laissé transparaître aucune représentation culturelle pouvant rendre difficile la communication quant au trouble et sa prise en charge.

- L'orthophonie est mal connue et les idées fausses qui y sont liées demandent d'expliquer précisément « nos champs d'investigation, la démarche, le projet, le suivi » et de « convaincre de l'importance du suivi »

Tableau 6 : ressentis sur la prise en charge orthophonique

	Pour les parents	Pour les enfants	Efficacité de la prise en charge
1	<p>« ah pas du tout, alors là non, franchement pas du tout » (en parlant d'une éventuelle appréhension au début)</p> <p>« Je pense que c'est son changement à lui qui a opéré un changement en moi [...] ça a un impact sur moi forcément, et je lui explique peut-être plus les choses »</p> <p>« j'aide mon enfant »</p>	<p>« Ca a peut-être eu un impact sur lui, un petit déclic [...] je pense qu'il s'est dit 'ah quand même, y'a quelque chose qui est fait et tout' »</p>	<p>« je remarque en fait quand même du progrès chez mon fils. Maintenant il dit des mots complets »</p> <p><u>Orthophoniste :</u> La rééducation se passe bien. Il imite de plus en plus verbalement mais ne fait toujours quasiment aucune phrase.</p>
2	<p>« Bah franchement ça m'a pas fait plaisir d'entendre quoi »</p> <p>« au début j'ai eu du mal à l'accepter »</p> <p>« S'ils m'ont dirigé pour aller chez l'orthophoniste je pense qu'ils ont entendu, qu'ils ont ressenti qu'ils en avaient besoin, c'est pour ça que je suis là »</p> <p>« C'est vrai qu'au bout d'un moment c'est fatigant [...] Je pense que quand on veut faire quelque chose on peut faire un truc, on arrive à s'organiser à force »</p> <p>« moi je fais tout pour mes gosses »</p>	<p>« elles ont besoin de l'orthophoniste »</p>	<p>« ben y'a eu quand même des progrès depuis qu'elles ont commencé »</p> <p><u>Orthophoniste :</u> La rééducation du garçon porte ses fruits. Un gros travail a été fait avec la maman, qui n'est pas toujours disponible à cause des problèmes de santé importants de sa fille. Les jumelles ont pour leur part fait des progrès, mais de manière inégale.</p>
3	<p>« j'étais pas inquiet »</p> <p>« on est là pour l'aider, c'est notre devoir, on ne peut pas faire autrement »</p>	<p>« ça lui a fait du bien parce que à chaque fois elle voudrait venir voir l'orthophoniste. Elle se lâche complètement avec elle »</p>	<p>« et puis là il y a un peu de progrès »</p> <p>« ça l'a aidée »</p>

	<p>« elle m'a dit ce qui n'allait pas et j'ai fait aussi... Ça m'a donné des outils »</p> <p>« avec les outils qu'elle m'a donnés ça nous a permis aussi d'avancer doucement »</p>		<p><u>Orthophoniste :</u></p> <p>Quelques progrès en expression, mais compréhension toujours très difficile.</p>
4	<p>« C'est très important pour moi aussi. Moi je veux que mon fils il comprend tout, il travaille bien à l'école »</p>	<p>« des fois il m'a dit pourquoi on y va là-haut ? [...] Vraiment c'est fatiguant parce que mercredi il est à l'école, après il est ici, et la dame lui à la maison pour un peu de travail »</p>	<p>« par rapport à avant ça va [...] Si ça marche pas, pourquoi je viens ? Franchement, je sais que ça marche »</p> <p>« il aime bien le travail maintenant, par rapport à l'année dernière il comprend bien »</p> <p><u>Orthophoniste :</u></p> <p>Quelques progrès malgré des difficultés persistantes et un manque d'investissement dans la prise en charge (tous les rendez-vous ne sont pas honorés)</p>
5	<p>Mère : « c'est mieux qu'on a trouvé pour le gérer hein »</p> <p>Père : « il m'a dit 'Comment ça se fait, vous croyait que mes enfants ils sont fous » ? / « Mais après, étape par étape, il a compris »</p>	<p>« La première fois là ça le gêne [...] Ca veut dire il a honte. C'est la honte qui le fait comme ça »</p>	<p>« Un très très grand changement. Très grand »</p> <p>« Mes enfants maintenant ils sont bien, mieux qu'avant »</p> <p><u>Orthophoniste :</u></p> <p>Le garçon est très motivé, à l'inverse de sa sœur qui est peu investie. Il a donc progressé, même s'il reste hypospontané à l'oral. Progrès très lents pour D., dus à une fragilité psychologique et de grosses difficultés de mémorisation.</p>

Les parents interrogés n'ont fait part d'aucun problème dans la construction de la prise en charge, en dehors de difficultés d'organisation. Les éventuelles appréhensions du commencement sont estompées. En effet, les ressentis des parents sur l'orthophonie sont tous positifs, et l'efficacité du suivi est systématiquement relevée. L'importance du suivi n'est

donc ici pas du tout remise en cause. On note néanmoins que de le point de vue de la famille 4 diffère de celui de l'orthophoniste en ce qui concerne l'investissement dans le suivi.

En conclusion, les questionnaires ont révélé la volonté des orthophonistes à « créer un climat de confiance ». Il faudra donc mettre en place un certain nombre de représentations communes. Pour ce faire, les orthophonistes cherchent à adapter leur pratique quotidienne (pour 82% d'entre eux), en mettant en place et en recourant à des moyens variés. (Annexe 5)

1.1. Données transversales

Certaines indications demandées dans le questionnaire aux orthophonistes visaient à établir l'influence éventuelle de ces variables sur les réponses données (Annexe 4)

- Le type d'exercice : les réponses données par les orthophonistes salariés et libéraux sont tout à fait comparables, et ne présentent pas de disparités notables. Les orthophonistes rencontrent les mêmes contrastes dans leurs rééducations, et les représentations concernant les divers handicaps et leurs prises en charge sont elles aussi différentes comme pour d'autres troubles.
- Le pourcentage de patientèle issue de l'immigration : le recueil de ces données visaient à comparer les impressions des orthophonistes (ceux ayant l'habitude de prendre en charge une telle patientèle et d'autres ayant des patients bilingues et biculturels de manière ponctuelle) afin de juger d'un éventuel « effet de fréquence » qui pourrait faciliter la compréhension interculturelle. Les réponses obtenues au questionnaire n'ont pas permis d'établir de manière évidente un tel effet. Les réponses obtenues, quel que soit le nombre de patients issus de l'immigration, restent très hétérogènes en fonction des orthophonistes.
- La diversité des origines culturelles rencontrées : 56% des orthophonistes rencontrant régulièrement des patients d'une même origine culturelle ont laissé apparaître des généralisations au cours du questionnaire. Il semblerait donc que le contact régulier avec une culture donnée leur permettrait de se familiariser avec les représentations culturelles des familles, de prendre connaissance de la langue maternelle et de ses

spécificités (aussi bien phonologiques que syntaxiques, etc.), et donc de mieux appréhender certains aspects de la prise en charge.

- Les formations sur les prises en charge multiculturelles en orthophonie : les réponses des orthophonistes formés ou s'étant documentés sur la question laissent apparaître que la formation a apporté aux professionnels un outil pour accueillir le bilinguisme, mais aussi les diversités culturelles.

Chapitre 3 : Discussion sur les résultats

1. Interprétation des résultats

Notre expérimentation nous a permis de comprendre comment les orthophonistes considèrent et s'adaptent à la diversité linguistique et culturelle de sa patientèle. D'autre part, nous avons cherché à comprendre comment cette diversité pouvait concrètement s'exprimer chez la patientèle. La nature des représentations des familles issues de l'immigration influence-t-elle la prise en charge ?

1.1. Représentations des familles

Au cours des entretiens, nous avons invité les parents à réfléchir sur les difficultés de leurs enfants, à s'exprimer sur leurs ressentis, et à partager leur histoire et leur culture. Nous avons cherché ainsi à vérifier diverses hypothèses : les représentations des familles influenceraient-elles leur compréhension des troubles ? Leur ressentis ?

Les résultats que nous avons obtenus ne semblaient pas culturellement marqués. Prenons à titre d'exemple le dernier entretien mené. Nous avons rencontré une mère, d'origine kabyle algérienne, en France depuis trois ans. Des recherches sur la culture kabyle algérienne nous ont amenée à prendre connaissance des éléments suivants (mémoire de K. BOUZAZA, 2008) :

- Le modèle patriarcal structure le monde social kabyle : c'est le père qui représente le groupe, qui fait le lien avec la société civile. De ce fait, la femme kabyle se trouve dans une position d'obéissance à l'autorité masculine.
- La santé laisse une grande place à la spiritualité. La foi rassure, aide et protège.

Dans l'entretien 5, la mère nous confie les données suivantes :

- « moi je dis, quand je décide quelque chose, c'est que j'ai vu du bien pour mes enfants, j'écoute à personne. Mon mari je l'écoute pas. » / « Je lui dis 'Non je te raconte pas. Si je te raconte après tu vas me dire non.' »
- malgré des marques de spiritualité (« si le bon dieu le veut »), l'idée de la foi n'intervient à aucun moment dans l'idée de la conception du trouble.

Si nous comparons ces témoignages aux idées générales énoncées précédemment, nous pouvons constater qu'elles ne sont pas en adéquation. Est-ce que ce que l'on croyait savoir ne relève pas finalement de l'ordre des stéréotypes et préjugés ?

A. CROLL (2012) relève par ailleurs que l'identité algérienne est relative à l'honneur du groupe, c'est-à-dire qu'il convient d'entretenir des rapports et des attitudes positives basés sur l'honneur. Cela exige, notamment, de ne pas se plaindre de son handicap, ce qui entraînerait généralement une minimisation des troubles et des difficultés à reconnaître la réalité du problème. Une conclusion bien hâtive pourrait nous faire dire que pour cette raison, du fait de son appartenance culturelle, la mère n'évoque pas la déficience diagnostiquée chez son fils. Mais dans le reste de l'entretien, en évoquant les difficultés de ses enfants la mère confie « je veux dire j'ai pas honte. C'est un problème, un problème hein.»

Il semble donc difficilement recevable de rattacher à des données culturelles les réponses obtenues. Nous pouvons alors nous questionner. **Les descriptions culturelles n'entraînent-elles pas des généralisations abusives ?** La nécessité d'une compréhension multiculturelle est un fait. Les expériences de nombreux professionnels au sujet d'une clinique transculturelle l'ont prouvé maintes et maintes fois. Mais il convient d'être également vigilant à ce que R. MERTON appelle la « prophétie créatrice » : « à force d'enfermer les autres dans certaines catégorisations on ne leur laisse pas d'autres choix que de se comporter conformément à ces catégorisations. » Nous pouvons y réfléchir en reprenant les termes de S. MOSCOVICI (1984) : « En raison du petit nombre de personnes [...] on ne peut en tirer des conclusions certaines. Cependant les hypothèses ou idées suggérées peuvent être une excellente façon de saisir certains phénomènes dans toute leur complexité »

La partie théorique de ce mémoire en témoigne : il est indispensable de prendre en compte les représentations culturelles des familles issues de l'immigration. De plus, les très nombreuses recherches menées sur la question et les témoignages des pratiques transculturelles sont parvenus à en démontrer les bénéfices. Les réponses des orthophonistes obtenues aux questionnaires ont également pu prouver que des différences culturelles peuvent, dans leur pratique quotidienne, influencer les prises en charge. **Notre étude soulignerait donc par ailleurs la nécessité de ne pas tomber dans les pièges de la démarche interculturelle.** Comme le souligne C. BOLZMAN (2012) « Avoir la curiosité d'essayer de comprendre les cadres culturels qui ont pu influencer les modes de vie de

quelqu'un est une démarche nécessaire, mais il serait illusoire de croire que cette démarche est suffisante pour comprendre et expliquer l'ensemble des comportements ».

Néanmoins, les hypothèses émises initialement ne sont pas totalement invalidées. Dans le cas de la famille 4, rappelons que la langue française était considérée comme une langue très complexe, notamment en comparaison avec la langue maternelle. La mère, en France depuis 15 ans, avait abandonné l'apprentissage du français. Son fils ayant des difficultés en français, la famille semblait compatissante. Il était pour eux compréhensible que le fils ait des difficultés étant donné la nature de la langue française. On peut donc se poser la question de savoir si la confrontation au français est favorisée dans la famille.

Les représentations des familles issues de l'immigration peuvent donc influencer la compréhension et le ressenti sur les troubles et retards des enfants suivis en orthophonie. Cependant il faut rester vigilant afin de ne pas généraliser ces représentations. Chaque famille est singulière et dispose de ses propres représentations.

L'étude menée a par ailleurs permis de mettre en évidence qu'il existait parfois un fossé entre les représentations des familles et celles des orthophonistes.

2.1. Représentations des orthophonistes

Les réponses données au questionnaire nous permettent de constater que la situation de bilinguisme est encore mal connue des orthophonistes, qui se basent souvent sur des fausses idées pour la considérer. **Malgré une confrontation régulière à une population issue de l'immigration, deux tiers des orthophonistes ne sont pas formés à accueillir une population bilingue et biculturelle.** Or les chances de se trouver confronté à une telle situation est de plus en plus fréquente. Comment alors aborder convenablement ce phénomène, dans toute sa richesse, mais aussi toute sa singularité, s'il reste étranger ?

Cette question se pose pour différents aspects de la prise en charge. Dans un premier temps, les réponses ont révélé que les diagnostics posés en début de rééducation ne portaient souvent que sur un retard en français, et non dans les deux langues de l'enfant. Ce n'est alors pas pour un retard de langage que les prises en charge sont entreprises, mais pour un retard

d'apprentissage en français. Est-ce là le rôle de l'orthophoniste d'offrir un apprentissage? Certains orthophonistes déplorent que la rééducation est considérée par les familles comme étant du soutien scolaire. Mais étant donné le diagnostic posé, la rééducation ne devient-elle pas effectivement une éducation ?

D'autre part, les professionnels sont tout à fait conscients de leur rôle et de la nécessité de donner des conseils et d'offrir une guidance parentale. Cependant, les conseils donnés aux familles pâtissent du manque de connaissances au sujet du bilinguisme : « parlez français à la maison », « ne mélangez pas les deux langues », ... Si un orthophoniste vient par exemple à conseiller aux parents de pratiquer le français au domicile, et, indirectement, de renoncer à leur langue maternelle, quelles peuvent être les conséquences ? Nous l'avons vu dans la partie théorique, une famille ne peut renoncer à son identité contre son gré. L'avis d'une tierce personne peut être décisif pour les parents incertains face à leurs choix. Dans le 2^{ème} entretien effectué, nous demandons à la mère de nous confirmer qu'elle ne pense pas que ce soit le fait de parler deux langues qui peut être en cause dans les difficultés de ses enfants. La réponse de la mère a été la suivante : « Bah au début je pensais que c'était ça, et puis une fois [...] j'ai rencontré quelqu'un et puis on a discuté un petit peu de tout... Et puis elle m'a dit 'Parlez les deux langues, elle m'a dit c'est pas interdit du tout' » Depuis, la mère ne culpabilise plus et se positionne pour défendre son choix et l'importance qu'il représente.

Les orthophonistes doivent donc s'enrichir de connaissances au sujet du bilinguisme, afin d'offrir une prise en charge adaptée. Si les professionnels souhaitent que leur champ de compétences soit reconnu et compris, il convient qu'eux-mêmes le définissent justement.

Les réponses aux entretiens ont laissé apparaître que malgré une connaissance de l'orthophonie, la plupart des familles avaient contacté un orthophoniste sur incitation de l'école. Cela témoigne de l'importance que mettent les familles dans le rôle de l'école, et la confiance qu'ils accordent à l'école. Cette dernière, pour beaucoup de familles, est le lieu où la réussite des enfants se reflétera, notamment par une bonne maîtrise du français. En lien avec ce qui a été dit dans la partie théorique, le regard de l'école sur la situation de bilinguisme et de biculture des élèves sera donc primordial. Cela souligne la nécessité pour les orthophonistes de travailler en partenariat avec les enseignants. Pour ce faire, encore une fois, les orthophonistes devront être au clair sur la situation de bilinguisme et de biculture afin de fournir des conseils adaptés.

Au vu de ces constatations, nous pouvons affirmer que les représentations des orthophonistes, lors des prises en charge des familles issues de l'immigration, vont donc influencer la co-construction du cadre thérapeutique.

2. Limites de la démarche

Le choix de la technique d'entretien amène lors de sa réalisation la mise en place d'une situation particulière. En effet, les parents interrogés savent pour quelle raison nous avons souhaité les rencontrer. La connaissance du contrat de communication peut donc avoir influencé les réponses, notamment par empathie à l'interviewer. Il est possible que certaines réponses aient ainsi été données parce que les parents pensaient que ces réponses précises étaient attendues. De même, les réponses ont pu au cours des entretiens avoir été influencées par l'impression que l'interviewé a laissé, par leur aisance et leur facilité à parler de leurs avis et ressentis personnels.

D'autre part, comme nous l'avons mentionné plus haut, la plupart des parents interrogés s'exprimaient dans une langue autre que leur langue maternelle. Le contenu des entretiens peut donc avoir été légèrement faussé par un manque d'aisance à s'exprimer en français. Enfin, il ne faut pas exclure le fait que l'analyse de l'étude se base sur les dires des parents eux-mêmes. L'analyse se base donc sur des données subjectives.

En ce qui concerne le choix de la population, les familles interrogées venaient d'une ZUS, dans lesquelles les familles issues de l'immigration représentent une grande partie de la population. Lors de la scolarisation, ces familles n'avaient pas rencontré de difficultés majeures : les instituteurs du quartier semblaient (d'après les dires des parents) familiarisés au multiculturalisme et à la biculture. Les réponses auraient donc pu être différentes si les familles s'étaient trouvées dans une autre zone géographique. De même, si les familles rencontrées avaient été en France depuis moins longtemps, nous pouvons nous demander si leurs réponses n'auraient pas été plus marquées culturellement.

Enfin, en ce qui concerne le questionnaire diffusé aux orthophonistes, nous pouvons constater avec du recul qu'un certain nombre de questions étaient orientées : « vous semble-t-il plus difficile.. », « vous sentez-vous démuni(e)... » ?

Conclusion

Au cours de leur pratique, les orthophonistes doivent s'attacher à comprendre la singularité de chaque patient. Lorsqu'un travail clinique est entrepris auprès de personnes issues de l'immigration, des points particuliers et spécifiques sont à prendre en compte. Se préparer à la différence ne s'invente pas. Cela exige de disposer d'un certain nombre de connaissances, d'outils, mais aussi d'acquérir un savoir-être indispensable. La langue, les codes communicationnels, les règles culturelles... De nombreux éléments vont influencer la construction du cadre thérapeutique. Le thérapeute doit parvenir à une décentration: c'est en comprenant nos propres logiques culturelles que nous serons à même de prendre du recul sur nos connaissances et d'accepter les représentations de l'Autre. Ces différences sont sources de richesse.

C'est dans cette idée que nous avons élaboré notre problématique. Nous avons cherché à comprendre quelle pouvait être l'influence des représentations de familles issues de l'immigration sur le cadre thérapeutique. Ce dernier étant le fruit d'une co-construction, nous avons élargi nos hypothèses en suggérant que les représentations des orthophonistes pouvaient également influencer la prise en charge.

Les entretiens menés auprès de familles issues de l'immigration ont permis de vérifier les hypothèses initiales. Il s'est avéré que les représentations des familles pouvaient effectivement influencer la manière de considérer les troubles. Néanmoins, les hypothèses sont nuancées par les résultats obtenus. Des expériences singulières ne peuvent être généralisées, et il faut rester vigilant quant aux stéréotypes culturels.

Les questionnaires proposés aux orthophonistes ont par ailleurs révélé que les professionnels avaient pour la plupart conscience qu'une adaptation était nécessaire pour les familles issues de l'immigration. Néanmoins, l'analyse des réponses a pu mettre en évidence que les orthophonistes manquaient encore de connaissances pour aborder au mieux ces prises en charge. De très nombreuses fausses idées circulent chez les orthophonistes, qui en conséquence ne peuvent pas toujours donner aux familles, ou à l'école, des conseils appropriés. Au-delà du fait que les orthophonistes doivent prendre en considération les représentations culturelles de leur patientèle, il apparaît donc que les connaissances des orthophonistes doivent être actualisées.

Des supports ont déjà été proposés pour aider les professionnels dans ce sens, notamment un guide d'information pour la prise en charge orthophonique des patients bilingues (réalisé par F. LEFEBVRE dans le cadre de son mémoire de fin d'études en orthophonie, 2008). Différents outils destinés aux familles ont également vu le jour et peuvent être relayés par les orthophonistes. Il existe par exemple des brochures « Objectifs Langage », réalisées par le Syndicat Départemental des Orthophonistes de Meurthe et Moselle, traduites en arabe et en turc. Les parents parlant ses langues peuvent donc les consulter et prendre connaissance des conditions au bon développement du langage. Un autre mémoire d'orthophonie a également montré les bénéfices des contes bilingues. Les contes bilingues permettent de faire le lien entre les deux cultures et les deux langues, tout en valorisant les compétences parentales et celles de l'enfant (mémoire de F. NEX, 2011) En regard de nos conclusions, il serait donc intéressant qu'un prochain travail soit destiné à actualiser et à compléter les connaissances des orthophonistes, au sujet de la prise en charge bilingue, mais aussi biculturelle. Nous pouvons imaginer une brochure qui démentirait les fausses croyances rencontrées lors de notre étude. Nous pouvons également avancer les bénéfices qu'aurait l'analyse des stratégies mises en place par les orthophonistes, lors de bilans ou de prises en charge. Ces observations permettraient de conclure sur un certain nombre d'attitudes à adopter ou à éviter dans le cadre de ces prises en charge. Enfin, il serait possible d'envisager un travail permettant d'inclure les familles aux séances de rééducation, afin qu'elles en comprennent les tenants et aboutissants.

Bibliographie

Ouvrages imprimés

ABDELILAH-BAUER B., *Le défi des enfants bilingues*. Paris : La Découverte, 2008.

ADAMI H, L'acculturation linguistique des migrants : des tactiques d'apprentissage à une sociodidactique du français langue seconde. In : Migrations et plurilinguisme en France. Délégation générale à la langue française et aux langues en France. *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, n°2, Editions Didier, 2007, pp 10-15

AIMARD P., *L'enfant et la magie du langage*, Paris : Robert Laffon, 1984.

ANTHEUNIS P., ERCOLANI-BERTRAND F., ROY S., *Dialogoris 0/4 ans Orthophoniste*, France : Comm-Médecin, 2006.

BLANCHET A., GOTMAN A., *L'entretien. L'enquête et ses méthodes (2^{ème} édition)*. Paris : Armand Colin, 2010.

BONNOT J-F., Le bilinguisme de l'enfant. In : C. CHEVRIE-MULLER, J.NARBONA *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques/* Issy-les-Moulineaux : Masson , 2007, pp 75-84

BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V., *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition, 2010.

De BOYSSON-BARDIES B., *Le langage, qu'est-ce que c'est ?* Paris : Odile Jacob, 2003.

CABIAUX C, FOX A, MOKRANE S, RAVEZ L., *L'interculturalité dans les soins de santé: Un questionnement éthique*, Namur : Presses Universitaires de Namur, 2013.

GODELIER M., *Maladies et santé selon les sociétés et les cultures*. Paris : PUF, 2011.

GOI C., Faire réussir la scolarité d'un élève en contexte de diversité linguistique et culturelle : quelles ambitions ? quels principes ? quelles expériences ? In : KLEIN C., *Le Français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Scéren CNDP-CRDP, 2012, pp. 67-70.

HAGEGE C., *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob, 1996.

HAGEGE C., *Que sais-je ? La structure des langues*. Paris : PUF, 2001.

LAPARRA M., *Questions sur le bilinguisme des enfants issus de l'immigration*. CEFISEM, Scéren CNDP, 2003.

LIETTI A., *Pour l'éducation bilingue. Guide de survie à l'usage des petits Européens*. Lausanne : Favre, 1989.

MORO M-R., *Nos enfants demain. Pour une société multiculturelle*. Paris : Odile Jacob, 2010.

MORO M-R., *Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naître et grandir en France*. Paris : La Découverte, 2002.

PRETCEILLE M., Des enfants non-francophones à l'école. Quel apprentissage ? Quel français ?, *Cahiers de pédagogie moderne*, n°66. Paris : Armand Colin, 1982.

PRETCEILLE M., *Que sais-je ? L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, 2010.

RIGAUD M-H., *Enfants de migrants lao : transmission et réinterprétation culturelles*, Paris : L'Harmattan, 2010.

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

De SAUSSURE F., *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot, 2005.

Ouvrages électroniques

AUGIER, N. *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'ENA*. [cédérom], Montpellier : Scéren - CRDP, 2004.

Travaux universitaires

BOUZAZA K., *Le statut des femmes kabyles autochtones de l'Algérie*, mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en sociologie, Université du Québec à Montréal, 2008.

CHAPRON L., *D'une aide en orthophonie dans les autres cultures. L'exemple de l'Afrique noire francophone*, Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme de Capacité d'Orthophoniste, Université de Nancy, 2002.

LEFEBVRE F., *Orthophonie et bilinguisme : comment penser la prise en charge orthophonique ? Elaboration d'un livret d'information à l'usage des orthophonistes*, Mémoire pour l'obtention du Diplôme de Capacité d'Orthophoniste, Université de Nantes, 2008.

LLERENA G., *Etude préliminaire à l'étalonnage de la batterie E.L.O. sur une population d'enfants bilingues*, Mémoire présenté en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste, Université de Bordeaux, 2013.

NEX F., *Développement du langage bilingue chez les enfants de famille migrante*. Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme de Capacité d'Orthophoniste, Université de Nancy, 29 juin 2011.

Articles de périodiques imprimés

BILLIEZ J., Accueillir les langues des enfants descendants de migrants à l'école : oui mais comment ?, *L'Autre*, 2011, Volume 12 n°2, pp. 144-152.

BOSSUROY M., AMALINI, S., MORO M-R., La souffrance à l'école des enfants migrants : quand la langue de l'école est la langue seconde, *Les Collectifs du Cirp*, 2011, Volume 2, pp. 357-362.

CHIANCA R.M., L'interculturel et les représentations en didactique, *Synergies Brésil*, 2010, n° spécial 2, pp. 167-174

CUMMINS J., La langue maternelle des enfants bilingues, *Sprogforum*, 2010, n°19, pp. 15-20

DENNI-KRICHEL N., Bilinguisme précoce, avantage ou handicap ?, *L'Orthophoniste*, 2007, n° 271.

DJEGHAR A., Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, *Synergies Algérie*, 2009, n°5, pp. 191-198

DOMPMARTIN-NORMAND C., Eveil aux langues et aux cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social, *L'Autre*, 2011, Volume 12 n°2, pp ; 162-169.

DOUMBIA W., L'éducation bilingue et ses contours, *Synergies Afrique Australe*, 2005, n°1, pp. 93-103.

EL EUCH S., L'organisation cognitive chez un plurilingue est-elle composée, coordonnée ou... hybride ?, *Synergies Monde*, 2010, n°7, pp. 41-50.

GELLMAN-GARCON E., Le mutisme sélectif chez l'enfant, un concept transnographique, *La Psychiatrie de l'Enfant*, 2007, volume 50, PUF, pp. 259-318.

HERON M., Accompagner les patients de cultures différentes, *Soins Aides-Soignantes*, 2010.

De HOUWER A. (de), Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille, *Langage et société*, 2006, n°116, pp. 29-49.

LORCERIE F., Scolarisation des enfants d'immigrés. Etat des lieux et état des questions en France, *Confluences*, 1995, n°14 Printemps, pp 25-60.

REZZOUG D., DE PLAËN S., BENSEKHAR-BENNABI M., MORO M-R., Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalité, *Le français aujourd'hui*, 2007, n°158, pp. 61-68

REZZOUG D., MORO M-R., Oser la transmission de la langue maternelle, *L'Autre*, 2011, Volume 12 n°2, pp. 153-161.

SANSON C., Troubles du langage, particularités liées aux situations de bilinguisme, *Enfants et Psy*, 2010, n°48, pp. 45-55.

SCHLEMMINGER G., Une approche didactique de l'enseignement bilingue : le modèle rhénan, *Synergies Pays germanophones*, 2008, n°1, pp. 97-111.

ZABLIT C., TRUDEAU N., Le vocabulaire chez les jeunes enfants libanais arabophones, francophones, et bilingues, *Glossa*, 2008, n°103, pp. 36-52.

Articles de périodiques électroniques

ANCAS M., BOSCOS M., Le bilinguisme du point de vue psychopédagogique : une étude de cas en Roumanie. *Tréma* n°28 [en ligne], 2007 [référence du 15 mars 2014] www.revues.org

COLE M., HAKKARAINEN P., BREDIKYTE M., Culture et apprentissages chez les jeunes enfants. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, [en ligne], mars 2010, [référence du 24 avril 2014]. www.enfant-encyclopedie.com

Communication dans un congrès

ANTHEUNIS P., ERCOLANI-BERTRAND F., ROY S., *Accompagner des familles d'origine culturelle différente : comment se préparer à la différence ?* In : *Les entretiens de Bichat, Entretiens d'orthophonie*, Paris, 2010.

ANTHEUNIS P., ERCOLANI-BERTRAND F., ROY S., *Promotion du multilinguisme et multiculturalisme. Analyse des fausses croyances, questionnements et choix des parents bilingues d'enfant en bilan orthophonique*, In : *Les entretiens de Bichat, Entretiens d'Orthophonie*, Paris, 2012.

CALBOUR, C. *Une orthophonie pluri-ethnique. De Babel à moi-même*. In : *6th CPLOL European Congress*, Berlin, 2006.

CARBONNELLE S., *Jalons pour une analyse critique des «représentations de la maladie*. In *Représentations de la santé et de la maladie. Actes du colloque*, Bruxelles, 2006.

CROLL A., *Complexité des règles de discours : la culture d'origine a-t-elle un impact sur le discours des personnes bilingues ?* In : GATIGNOL P., TOPOUZKHANIAN S., *Bilinguisme et Biculture : nouveaux défis ?*, *XIIèmes rencontres internationales d'orthophonie*, Paris, 2012. Isbergues : Ortho Edition, 2012.

DALGALIAN G., *Comment l'enfant apprend en même temps le langage et la langue. Les potentialités du bilinguisme précoce*. In : GATIGNOL P., TOPOUZKHANIAN S., *Bilinguisme et Biculture : nouveaux défis ?*, *XIIèmes rencontres internationales d'orthophonie*, Paris, 2012. Isbergues : Ortho Edition, 2012.

IDRIS I., *Du culturel au thérapeutique : la vulnérabilité spécifique des enfants de migrants comme outils de réussite*. In : *Conférence du CASNAV de l'Académie de Paris, Paris, 2005*.

MORO M-R., *Un enfant pas comme les autres... Représentations des familles et travail ethnopsychanalytique*. In : M. MERCIER, S.IONESCU, R.SALBREUX, *Approches interculturelles en déficience mentale. L'Afrique, l'Europe, le Québec, Vème congrès de l'Association Internationale de Recherche scientifique en faveur des personnes Handicapées Mentales*, Dakar, 1996. Namur : Presses Universitaires de Namur, 1999, pp. 173-184.

ROSENBAUM, F. *Orthophonie ethnoclinique à la croisée des cultures : pièges et paradoxes des évaluations et thérapies orthophoniques des enfants bilingues*. In : GATIGNOL P., TOPOUZKHANIAN S., *Bilinguisme et Biculture : nouveaux défis ?, XIIèmes rencontres internationales d'orthophonie, Paris, 2012*. Isbergues : Ortho Edition, 2012, pp. 391-402.

TEZARIK A-L., *L'étranger au cabinet du généraliste*. In : *Congrès de Médecine de Premier recours*, Gruyères, 2002.

Sites web consultés

Site personnel de François Grosjean [référence du 26 janvier 2013], www.francoisgrosjean.ch

Site personnel de Benoît Virole. [référence du 14 novembre 2013], www.benoitvirole.com

Annexes

Annexe 1 : Recueil des informations en lien avec la situation migratoire

Patient :

Âge :

Pays d'origine :

Date d'arrivée en France :

Situation des parents :

Fratrie :

L'histoire de la migration	Date de la migration	
	Durée passée dans le pays d'accueil	
	Cause de la migration	
	Vécu de la migration par les parents	
	Adaptation au pays d'accueil Projet de retour	
La situation de bilinguisme	Langue acquise en premier Date et mode d'acquisition de la L2 ⁱ	
	Langues parlées par l'enfant Langues comprises par l'enfant Langues écrites par l'enfant	
	Langue(s) parlée(s) à la maison Langue la plus utilisée par l'enfant Contextes d'utilisation des différentes langues	
	Compétences linguistiques des parents / de la fratrie	
	Facteurs influençant	Retours et contacts avec le pays d'origine Présence du groupe ethnique / communautarisme Confrontation quotidienne à la culture d'origine (lectures, télévision...)
		La scolarité
Adaptation, socialisation		
Cursus, classe actuelle		
Accueil par l'école du bilinguisme Adaptations mises en place par les enseignants		
Implication des parents dans la scolarisation (voire dans l'apprentissage de la L2)		

Annexe 2 : Guide d'entretien

Thèmes	Contenus
Les représentations de la France et du français	
<i>Consigne</i> : que représente pour vous la France, sa culture, sa langue ?	
Représentations sur la France	<ul style="list-style-type: none"> • Valeurs • Héritage • Aspect social
Représentations sur la culture française	<ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques • Influences
Représentations sur la langue française	<ul style="list-style-type: none"> • Connotations • Attachement • Accessibilité
Comparaisons avec le pays d'origine	<ul style="list-style-type: none"> • Ressemblances • Différences
Les représentations sur le trouble	
<i>Consigne</i> : pourriez-vous me parler du problème pour lequel votre enfant vient en orthophonie?	
Connaissance du trouble	<ul style="list-style-type: none"> • Dénomination(s) • Explications • Expression du trouble • Confrontation et connaissances antérieures sur le trouble (similarités ?) • Représentations et fantasmes
Appréhension de l'origine et interprétation donnée	<ul style="list-style-type: none"> • Événement(s) déclencheur(s) • Explications
Réactions face au trouble	<ul style="list-style-type: none"> • Prise de conscience de la présence d'un trouble • Choix des soins à donner • Réactions de la part de l'enfant (conscience ? estime de soi ?) • Réaction des parents • Réactions de la fratrie • Réactions de l'entourage large
Les acteurs autour du trouble	<ul style="list-style-type: none"> • Implications de l'entourage • Aides apportées
Les représentations sur l'orthophonie	
<i>Consigne</i> : pourriez-vous m'expliquer comment s'est construite et comment se déroule la prise en charge orthophonique ?	
L'orthophonie	<ul style="list-style-type: none"> • Définition et explications • Connaissances antérieures
La construction de la prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Décision de la PEC • Attentes / craintes • Difficultés rencontrées, adaptations • Organisation de la PEC, contenu
Ressentis sur la prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Réponses aux attentes initiales • Implication, investissement • Durée envisagée
Retours sur le choix d'une prise en charge orthophonique	<ul style="list-style-type: none"> • Par rapport à d'autres thérapies, soins possibles • Estimation des potentialités futures • Comparaison avec la PEC qu'il y aurait eu dans le pays d'origine

Annexe 3 : Questionnaire aux orthophonistes.

La prise en charge orthophonique d'une patientèle issue de l'immigration.

Ce questionnaire a été réalisé dans le but de rendre compte du point de vue des orthophonistes quant à la prise en charge de patients issus de l'immigration.

Avant de commencer le questionnaire, pourriez-vous préciser :

Quel est votre lieu d'exercice ?

Quel est votre type d'exercice ?

A combien estimeriez-vous le pourcentage que représente la patientèle biculturelle/bilingue dans votre patientèle?

Rencontrez-vous souvent les mêmes cultures d'origine au sein de votre patientèle, ou celles-ci sont-elles variées? Précisez les origines culturelles rencontrées fréquemment.

Pour quels troubles ce type de patientèle entreprend-t-il généralement une prise en charge orthophonique ?

- Trouble d'articulation
- Retard de parole
- Retard de langage
- Dysphasie
- Bégaiement
- Dyslexie/dysorthographe

- Dyscalculie
- Surdité
- Handicap divers
- Autre : _____

- **La prise en charge**

Vous semble-t-il plus difficile d'entreprendre une prise en charge auprès de patients issus de l'immigration ? Pour quelles raisons ?

Ressentez-vous le besoin de vous adapter spécifiquement à cette patientèle ? Si oui, quelles adaptations mettez-vous en place et par quels moyens ?

Vous sentez-vous démuni(e) face à certains aspects de cette prise en charge ? Si oui, lesquels et pourquoi ?

Avez-vous eu l'occasion de vous documenter, de vous former sur la prise en charge orthophonique de patients issus de l'immigration ?

- Oui
- Non
- Autre : _____

En dehors d'informations théoriques, avez-vous eu recours à des aides extérieures pour optimiser ces prises en charge ? Si oui, lesquelles ? (Interprètes, contact avec des associations...)

- **La co-construction du cadre thérapeutique**

Dans la construction du cadre thérapeutique, avez-vous l'occasion d'être régulièrement en contact avec les familles de vos patients bilingues/biculturels ?

- Oui
- Non
- Autre : _____

La communication avec la famille vous semble-t-elle plus difficile qu'avec un autre type de patientèle ? Pour quelle(s) raison(s) ?

Notez-vous une attitude différente des familles par rapport à la prise en charge ?

Les prises en charge que vous menez vous ont-elles amené(e) à discuter en détails avec les familles de la situation de bilinguisme dans laquelle se trouve le patient ?

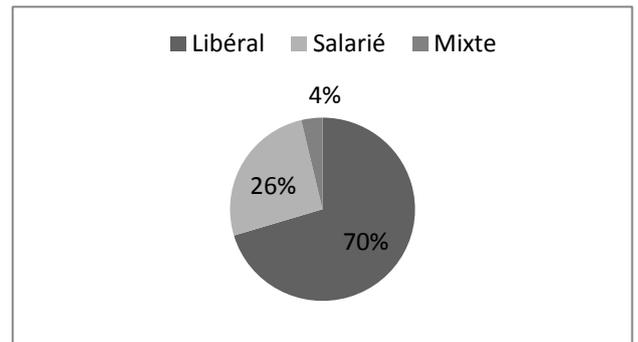
Les troubles vous semblent-ils envisagés, compris, de la même manière chez une population issue de l'immigration ?

Annexe 4 : Questionnaire aux orthophonistes.

• Population interrogée

Le questionnaire a été diffusé aux orthophonistes maîtres de stage en Lorraine. Vingt-sept réponses ont été obtenues, provenant de :

- 19 orthophonistes travaillant en libéral
Soit 70% des réponses.
- 7 orthophonistes travaillant en salariat
Soit 26% des réponses.
- 1 orthophoniste travaillant en exercice mixte
Soit 4% des réponses.

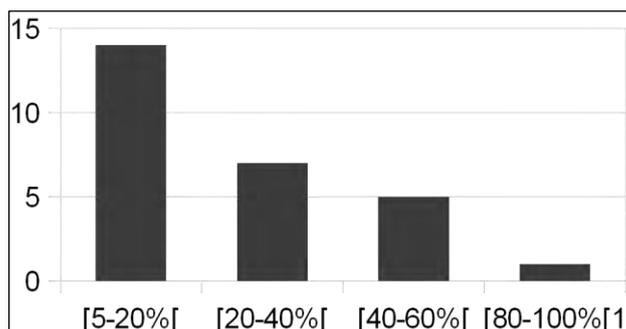


Type d'exercices des orthophonistes.

• La patientèle des orthophonistes interrogés

Chaque orthophoniste dispose d'une patientèle hétérogène et différente. La part de patientèle issue de l'immigration représentait donc pour les orthophonistes interrogés un pourcentage divers selon leur exercice.

- 14 orthophonistes avaient entre 5 et 20% de patients issus de l'immigration.
Soit 52% des réponses.
- 7 orthophonistes avaient entre 20 et 40% de patients issus de l'immigration.
Soit 26% des réponses.
- 5 orthophonistes avaient entre 40 et 60% de patients issus de l'immigration.
Soit 18% des réponses.
- 1 orthophoniste avait entre 80 et 100% de patients issus de l'immigration.
Soit 4% des réponses.



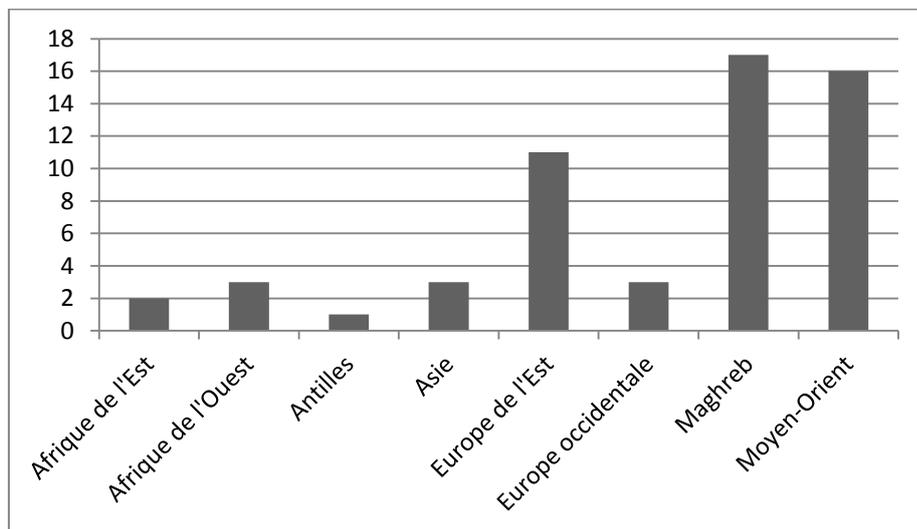
Pourcentage de patients issus de l'immigration dans la patientèle des orthophonistes.

De même, les cultures d'origine rencontrées ne sont pas nécessairement les mêmes selon les lieux d'exercice.

Les origines culturelles rencontrées par les orthophonistes dans leur exercice étaient les suivantes :

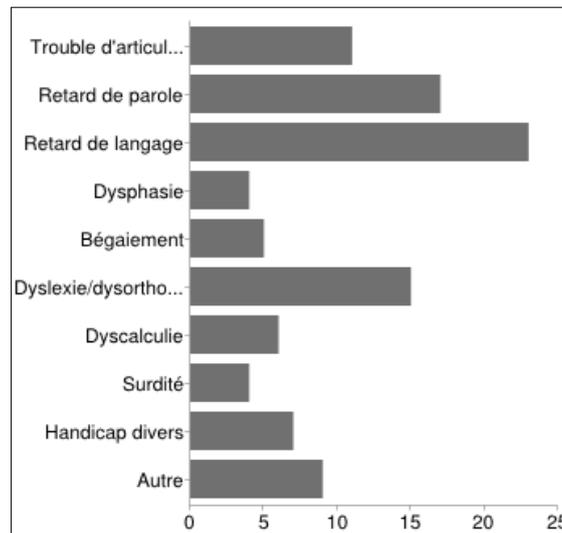
- **Afrique de l'est** (Madagascar) : 2 orthophonistes
- **Afrique de l'ouest** (Guinée, Mali, Sénégal) : 3 orthophonistes
- **Antilles** : 1 orthophoniste
- **Asie** : 3 orthophonistes
- **Europe de l'est** (Arménie, Caucase, Kosovo, Pologne, Roumanie, Russie): 11 orthophonistes
- **Europe occidentale** (Allemagne, Italie, Portugal) : 3 orthophonistes
- **Maghreb** (Algérie, Maroc, Tunisie) : 17 orthophonistes
- **Moyen-Orient** (Turquie) : 16 orthophonistes

(7 orthophonistes n'ayant pas précisé les origines précises de leurs patients.)



Origines culturelles rencontrées dans l'exercice des orthophonistes.

Enfin, les patients des orthophonistes étaient pris en charge pour les troubles suivants :

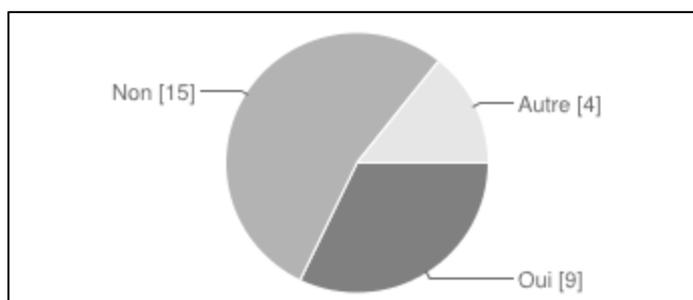


Types de troubles rencontrés.

- **Formations et documentation des orthophonistes à la question du multiculturalisme**

Une des questions était destinée à connaître la proportion d'orthophonistes s'étant documentés ou formés spécifiquement afin d'accueillir une patientèle issue de l'immigration.

- 9 des 27 orthophonistes s'étaient documentés ou formés.
Soit 33% des orthophonistes.
- 15 des 27 orthophonistes ne s'étaient pas documentés ou formés.
Soit 55% des orthophonistes.
- 1 des orthophonistes étaient animatrice de formations sur le sujet.
- 1 des orthophonistes n'était pas spécifiquement formé mais avait assisté à un congrès sur le sujet.
- 2 des orthophonistes n'était pas formés mais exprimaient le souhaiter de l'être.



Formations et documentation des orthophonistes.

Annexe 5 : Adaptations des orthophonistes dans la prise en charge multiculturelle.

Bien sûr, comme il l'a été rappelé au cours du questionnaire, un professionnel « s'adapte toujours de manière spécifique à chaque patient car chaque cas est unique, avec ou sans bilinguisme. » 82% des orthophonistes ont jugé qu'il y avait ainsi nécessité d'une adaptation spécifique à une patientèle issue de l'immigration.

Le questionnaire a permis de recueillir plusieurs propositions d'adaptation mises en place par les professionnels :

- En lien avec la situation de bilinguisme :
 - Possibilité d'utiliser une langue tierce (l'anglais par exemple)
 - Adaptation et simplification du vocabulaire français utilisé et reformulations.
 - Interroger sur la façon de dire telle ou telle chose dans la langue d'origine, en apprendre quelques mots, faire des parallèles avec le français.
 - Proposer des dépliants sur le développement du langage en langue maternelle.

- En lien avec les représentations culturelles :
 - Amorcer un dialogue très important de valorisation de la culture, prendre le temps d'interroger l'entourage du patient sur la façon dont ils voient les choses dans leur propre culture (notamment en lien avec les aspects qui seront abordés lors de la prise en charge) afin de comprendre les représentations différentes et les faire coexister.
 - Se servir des différences culturelles comme bases d'activités en langage oral.

- En lien avec la prise en charge en elle-même :
 - Augmenter le nombre de séances par semaine
 - Mettre en place des visites à domicile pour mieux comprendre et aménager l'espace de l'enfant
 - Utiliser un matériel simple avec des consignes simples, utiliser plusieurs fois le même matériel pour une meilleure imprégnation, travailler sur les différents

modes de représentation d'un même item, utilisation de supports papiers et imagés pour la construction du sens, proposer beaucoup d'histoires racontées et de jeux de rôles, travailler sur la structure de la langue, se baser sur des livres comportant des répétitions syntaxiques, jeux basés sur l'échange, les questions, la discussion.

- S'adapter pour les personnes ne disposant pas de la CMU (faire le tiers payant total).
- En lien avec la communication avec l'entourage de l'enfant
 - Inviter les parents aux séances plus systématiquement pour relayer ce qui y a été fait.
 - Accorder davantage de temps pour les explications et échanges avec les parents et professionnels agissant autour du patient.
 - Mettre en place des cahiers de liaison avec la famille

Les orthophonistes, pour pallier les difficultés dans le cadre de ces prises en charge singulières peuvent par ailleurs recourir à des aides extérieures : 60% ont affirmé en avoir eu besoin au cours de leur exercice. Diverses propositions ont là encore été données :

- Avoir recours à service d'interprétariat, soit par une aide professionnelle (pour 59% d'entre eux), soit en demandant l'aide d'une personne au sein de la famille (grand-parents, membres plus âgés de la fratrie...) pour 48% d'entre eux. Il faut néanmoins être conscient que le contact pourra être biaisé par la présence d'une tierce personne.
- Faire traduire un test dans la langue maternelle.
- Contacts d'associations dispensant des cours de français, afin de soutenir les parents dans leur apprentissage du français.
- Diriger les familles vers des centres aérés pour offrir un bain de langage en langue française à l'enfant.
- Diriger les familles vers des services d'aide du quartier (centres sociaux, assistances sociales, aides aux devoirs...)
- Echanger avec les professionnels agissant autour de l'enfant, et notamment l'école.
- Echanger avec d'autres orthophonistes sur leurs pratiques respectives.

Annexe 6 : Retranscription des entretiens

- **Entretien 1**

Alors c'est pour votre fils que vous venez en orthophonie, il a quel âge ?

3 ans.

Donc il est en maternelle ?

Oui donc là en fait justement je l'ai inscrit en petite section – c'est une école privée en fait. Justement ce que je voulais... c'est l'importance de l'apprentissage des deux langues. Je voulais que ça lui soit inculqué donc, que ce soit le français ou l'arabe. De par mes origines, ses origines. Moi-même n'étant pas forcément arabophone justement j'insistais sur ce point-là ; je voulais insister sur ce point-là et que lui en fait puisse bénéficier à son âge de l'apprentissage des deux langues.

C'est une école bilingue en fait, c'est ça ?

Oui c'est ça, exactement. C'est l'apprentissage de la langue arabe et de la langue française. Je me suis dit allons-y. Le lundi et le mardi - parce qu'il n'y a pas cours le mercredi- donc le lundi, le mardi et le jeudi, le matin c'est du fr. L'après-midi c'est l'arabe. Et le vendredi c'est l'inverse. C'est partagé en demi-journées comme ça.

Et à la maison alors, vous parlez quelle langue ?

Alors moi je parle essentiellement français, quelques petits mots voilà forcément parce que je connais un peu. Mais comme je vous dis je maîtrise pas la langue. Mais parce que moi donc je suis séparée du papa d'A., mais son papa lui par contre est arabophone. Donc moi de mon côté je m'occupe du français essentiellement, et son papa de l'arabe. Chacun à sa place.

A. a des frères et sœurs ?

Non c'est le seul.

Et donc lui il utilise plutôt le français ou plutôt l'arabe ?

Peut-être plus le français... Il s'exprime dans les deux langues. Pour le peu qu'il s'exprime, voilà. Mais quand même, il comprend les deux en tout cas, les deux langues. On peut très bien lui parler en arabe ou en français. On peut très bien lui poser une question que ce soit en arabe ou en français et il va comprendre. Il va répondre. Après c'est vrai qu'il aura peut-être plus tendance à répondre en français. Parce qu'étant donné qu'il passe aussi plus de temps avec moi, et que la langue qu'il entend le plus souvent c'est le français... Forcément, je pense que la première langue qui lui vient en tête c'est le français.

Et est-ce que vous trouvez qu'il utilise une langue plutôt qu'une autre en fonction des situations ? Par exemple, s'il est en colère est-ce qu'il va parler plutôt le français, plutôt l'arabe ?

Non... Nan c'est vrai que c'est peut-être plus le français. Mais euh... non il emploie quand même les deux langues dans la vie de tous les jours, peut-être un peu plus le français. Mais en tout cas au niveau de la compréhension, c'est sûr il comprend les deux langues à la même... Voilà. Après c'est vrai, comme je vous disais, dans la vie de tous les jours c'est peut-être plus le français qu'il va employer, mais il a pas un sentiment plus qu'un autre qui va faire que... ou une situation. Et puis voilà c'est vrai que c'est à cet âge-là justement... Un enfant a plus d'aptitudes, de facilité à mémoriser. Parce que pour lui ça va être quelque chose de normal, forcément puisque depuis son plus jeune âge on lui inculque les deux langues. Donc forcément ça va être quelque chose d'inné. Donc voilà j'insistais sur le fait qu'il ait les deux langues, le français et l'arabe. Pas léser une langue.

Donc ça c'est bien passé l'adaptation à l'école ?

Ah super. Et puis tous les enfants qui sont à l'école ils sont une quinzaine... Donc forcément ils font la même chose, et c'est vrai que je peux le voir, même chez des enfants qui ont plus de facilités, plus d'aisance dans le langage, ils se débrouillent aussi bien en arabe qu'en français. On peut très bien en fait leur demander de répondre à une question en arabe ou en français, il n'y a pas de difficultés, que ce soit dans une langue ou dans une autre. C'est vrai que même ça j'ai pu le voir dans ma vie de tous les jours, même étant plus jeune, je viens aussi d'un quartier où les nationalités sont assez mélangées, assez différentes... C'est vrai que... Parce que moi mes parents m'ont parlé essentiellement en français donc c'est aussi pour ça que... Mais dans mon entourage, mes amis, leurs parents leur parlaient souvent dans la langue maternelle. Ça peut très bien être de l'arabe, du turc... Et c'est vrai que du coup ils maîtrisaient assez facilement, ils maîtrisaient bien en fait la langue de leurs parents. Et puis bah le français à l'école.

Et dans le cas d'A, est-ce qu'il a l'occasion alors de retourner dans votre pays d'origine ?

Oui, oui justement on est partis là en janvier, donc c'est la première fois qu'il partait. Parce que moi je suis tunisienne et son papa est marocain, encore une diversité. Donc voilà au fait il est parti en Tunisie là au mois de janvier, l'été dernier il est parti au Maroc, et cet été il devrait partir aussi au Maroc. C'est vrai que l'été dernier quand il est parti au Maroc et qu'il est revenu, il disait beaucoup plus de mots en fait en arabe. Forcément. Et j'y tiens, ça aussi j'y tiens. Parce que justement aller dans le pays ça contribue, ça aide. Mais c'est... Y'a pas, je vois pas de rejet de sa part, ou de problème... Pour moi c'est que bénéfique. Et puis je me dis, même pour lui plus tard... Parce que ce que je voulais dire aussi, là où je voulais en venir, c'est que justement le fait de pouvoir dès son plus jeune âge, être baigné dans les deux langues... Parce que c'est un atout justement le bilinguisme. Et puis après justement pourquoi pas développer, une troisième, une quatrième langue avec les études. Et puis après au moins avoir la possibilité de choisir un avenir professionnel aussi, ça aide. Et d'avoir deux langues au moins, maîtrisées depuis son plus jeune âge, ça peut être qu'un plus. Parce que justement y'a une

ouverture déjà. On n'est pas fermé sur un seul alphabet, sur une seule écriture Donc voilà moi je reste sur ça. Même pour l'éveil aussi... sur plein de choses finalement.

Est-ce que vous pourriez me parler du problème pour lequel A. vient en orthophonie ?

Le problème c'est que ben mon fils jusqu'à... bon là ça va un peu mieux quand même. Parce que donc lui il est né en fin d'année, donc il a eu ses trois ans qu'en novembre. Donc jusque-là, décembre, je voyais pas forcément d'amélioration au niveau de son langage. Euh il s'exprimait de manière... En fait il allait pas dire un mot complet, il fait pas de phrases. Sujet, verbe, complément, non. Ça lui est peut-être arrivé une fois ou deux, bon c'était pas avec moi malheureusement. Mais autrement, il comprend très bien ce qu'on lui dit, mais par contre il va parler en fait... Il a son propre vocabulaire. Par exemple, pour dire un mot il va dire soit le début du mot, soit la fin du mot, mais pas le mot en entier. Et pas une phrase non plus.

Et ça vous le retrouvez dans les deux langues ?

Euh... Oui... Quoi que... Peut-être plus en français qu'en arabe parce que c'est vrai que les mots quand il les dit en arabe quelques mots il les dit en entier. Oui, il les dit en entier. Oui, je vois plus peut-être ce problème en français qu'en arabe oui. Mais voilà quoi c'était pour ça essentiellement. Après je sais que –après c'est peut-être moi qui me dis que, je sais pas- mais c'est vrai qu'A. en fait depuis qu'il est né c'est vrai que je trouvais qu'il a parlé assez tôt, il a fait ses *temps* ou autre assez tôt. Il était assez... on va pas dire précoce, mais assez éveillé on va dire voilà. Et par contre depuis la séparation avec son papa, là par contre j'ai remarqué une régression. Voilà en fait, il, justement, commençait à dire des mots, à marcher, à parler, et depuis la séparation par contre il a recommencé à faire le bébé.

Donc pour vous ce serait la cause à ça ?

Pour moi ce serait la cause, oui. Parce que c'est vrai que même dire papa ou maman ou réclamer des choses il a commencé très tôt. Après, voilà, même après dans son comportement il commençait à faire plus le bébé. Je sais pas, est-ce que peut-être du coup il s'est dit voilà, quand j'étais bébé y'avait papa et maman, tout allait bien. Je commence à grandir et j'ai plus cet environnement. Est-ce que je me dis ça n'a pas été un blocage. Je sais pas.

Et est-ce que vous aviez déjà été confronté à ce genre de trouble dans votre entourage ?

Non.

Et comment vous avez réagi vous ?

Je me suis pas inquiétée. Justement en fait... Parce que même dans mon entourage, on m'a dit « Fais attention, c'est peut-être pas normal ». Et en fait j'ai pas voulu m'inquiéter, j'ai pas voulu non plus me mettre des pressions ou même lui le frustrer ou autre. Je me suis dit voilà ça viendra quand ça viendra, je vais prendre le temps, il était encore jeune – il est encore jeune. Et étant donné qu'il allait rentrer à l'école, je savais qu'il allait rentrer à l'école justement en septembre... Je me suis dit aussi que j'allais me laisser une marge, jusqu'en décembre, au premier trimestre, et voir s'il y avait une évolution ou pas. Et si finalement en fait au bout du premier trimestre il n'y avait pas de déblocage à ce moment-là

voilà je ferai le nécessaire je prendrai rendez-vous. Je m'étais dit que je prendrai rendez-vous avec une orthophoniste, chose que j'ai faite.

Alors est-ce que vous pourriez me parler de la prise en charge orthophonique ?

Ben je pense que ça va l'aider. Je sais pas, peut-être l'aider à prendre un peu plus confiance en lui, puis à sortir, à développer son langage, et l'aider à sortir tout ça. Parce qu'en fait le problème c'est que, encore une fois je suis une maman, j'ai eu tendance à vouloir protéger mon fils aussi donc c'est vrai que je faisais l'effort en fait de le comprendre. Et l'erreur que je faisais peut-être aussi c'était de rentrer dans son langage et pas le corriger. Par exemple quand il me disait un mot à la longue je comprenais, c'était son mot à lui, je savais très bien ce qu'il me demandait. Et en fait, au lieu de le corriger, je reprenais moi-même ce mot. Je pense que c'est son changement à lui qui a opéré un changement en moi. Quand je vous disais qu'avant j'avais tendance à reprendre ses mots, maintenant justement j'ai eu un déclic en me disant, non maintenant il faut que je le corrige. Je le comprends, certes, mais il faut que moi maintenant je l'habitue en fait à changer. Voilà je pense que le changement qui a pu avoir c'est ça. Ça a un impact sur moi forcément, et je lui explique peut-être plus les choses, je prends le temps aussi de l'aider à mettre des mots sur des objets. Voilà, « Ca c'est telle chose », etc.

Pour l'orthophonie c'est vous qui en avez pris l'initiative, vous en aviez entendu parler ?

Oui oui, bien sûr j'en avais entendu parler. Parce que déjà forcément par rapport à mon fils j'ai essayé de voir, de me renseigner, et puis dans mon entourage.

Vous n'aviez pas d'appréhension au commencement ?

Ah pas du tout, alors là non, franchement pas du tout parce que c'est vrai que souvent chez certaines personnes c'est « Oh là là tu l'emmènes chez l'orthophoniste, qu'est-ce qu'il a, il est malade ? c'est un handicap ? » Mais euh non, j'aide mon enfant. Et voilà il est jeune aussi, comme je disais au médecin. Il est pas en retard et je préfère le faire maintenant, pour pas qu'il ait du retard mais justement qu'il ait rattrapé tout ça. Je pense pas que ce soit trop tôt, je pense que c'est le bon âge en fait. Il a pas encore accumulé de retard et justement ça va l'aider.

Et lui la prise en charge, il l'a bien abordée ?

Oh oui, je crois même que ça l'a aidé en fait. En fait, peut-être que le fait de voir... Parce qu'au départ c'était que moi, après il y a eu moi avec l'école, voilà... après donc l'orthophonie. Et donc là après je pense qu'il s'est « Ah quand même, y'a quelque chose qui est fait » et tout. Ça a peut-être eu un impact sur lui, un petit déclic. Parce que depuis quelques temps je remarque en fait quand même du progrès chez mon fils. Maintenant il dit des mots complets, ça l'aide. C'est le but.

Si dans votre pays d'origine A. avait eu ce trouble, comme vous pensez qu'il aurait été pris en charge ?

Honnêtement, j'en ai aucune idée. C'est vrai que honnêtement je sais pas du tout. Je pense, il doit y avoir des structures si quand même. Oh si, si, si. Parce que est-ce que c'est aussi connu, aussi développé qu'ici, honnêtement je sais pas. J'ai jamais eu à me poser cette question-là en fait. Et comme dans mon entourage il n'y a jamais eu ce genre de problème, que ce soit ma famille... J'ai

jamais été confrontée à ça, mais je sais pas du tout. Mais c'est sûr que si j'avais été à l'étranger et que la situation était telle qu'elle, j'aurais fait la même chose.

Pour terminer, qu'est-ce que représente pour vous la France, la culture, sa langue ? Par exemple, si on prend la langue française, en comparaison avec la langue arabe ? Vous voyez une différence ?

Ben de toute façon il y a forcément une différence, oui déjà par la langue elle-même. Par exemple moi je vois en tant que francophone issue d'origine maghrébine, c'est vrai que je me suis toujours dit « La langue arabe c'est compliqué. Elle est riche, elle est compliquée, voilà ». Et souvent on m'a dit « Non, c'est faux » C'est des a priori. Et c'est vrai parce qu'en fait il suffit de s'y mettre, parce que c'est un alphabet différent justement de ce que moi j'ai toujours en fait appris. A l'inverse, quelqu'un d'arabophone qui va apprendre la langue française... C'est vrai que j'ai déjà eu cette discussion justement avec des arabophones, qui me disent aussi que la langue française est très riche et qu'elle a ses complexes. Que l'alphabet est différent donc du coup il y a une complexité à apprendre cet alphabet. Mais après c'est comme tout. Je sais, comme je vous l'ai dit je suis d'origine tunisienne en fait de mes parents, je sais qu'en Tunisie dans les écoles, ce que j'ai toujours entendu et mes parents pareil, en fait on leur enseigne la langue arabe. On fait tout ce qui est littéraire, etc, mais aussi en fait on leur enseigne le français. En plus des autres langues.

Parce qu'en Tunisie la langue officielle c'est... ?

Le tunisien, la langue arabe. Mais la deuxième langue la plus parlée je pense c'est le français. Dès leur plus jeune âge en Tunisie en fait les enfants à l'école apprennent le français. C'est quasiment toutes les familles, vous allez vous y rendre en fait, tous quasiment savent parler français, tous parlent le français. Et c'est vrai que peut-être contrairement en France, on n'a pas cet apprentissage-là. C'est d'autres langues. Après c'est vrai que du coup, dans les pays comme ça, comme en fait on met en avant justement le France, la langue. Du coup y'a peut-être plus une envie de la part de ses gens-là de connaître le pays, de venir. Je sais pas. Je vois pas quoi dire de plus. Moi étant donné que je suis née ici, que j'ai grandi ici, c'est vrai que mon modèle c'est le plus le modèle français que le modèle tunisien. Parce que la Tunisie j'y connais quoi, quand j'y vais en vacances. Voilà, c'est pas vraiment... Mais je tiens à ce que mon fils ait l'apprentissage des deux langues. Ça pour moi c'est important. Ça ne peut être que bénéfique pour mon fils, ce sera un plus. Forcément vaut mieux deux que un, c'est logique. Après je vois mal en quoi ça va être un mal pour lui, bien au contraire. Parce que ça va peut-être l'aider justement à parce que dès le départ il arrive à différencier. Il sait qu'il y a la langue française, qu'il y a la langue arabe. C'est deux langages, mais deux langages différents, y'a un alphabet différent pour chaque.

- **Entretien 2**

Donc c'est pour E. que vous venez en orthophonie ?

Bah j'ai E. et y'a sa sœur à côté.

E. est en quelle classe ?

Alors il est en dernière... dernière grande section de maternelle. Et sa sœur est en CM1.

Et ils ont tous les deux commencé l'école à quel âge ?

Ben lui il a commencé à deux ans et demi, et les puces elles ont commencé à trois ans. Avant je les ai laissés chez la garderie, j'ai laissé un petit peu des amis et tout. Mais c'est plus c'est sûr les garderies...

Quand ils sont rentrés à l'école ça c'est bien passé, c'a été ?

Ca va, j'ai pas eu de souci. Après ils savent partager, ils savent rendre un petit peu, après je pense que c'est tous des enfants qui sont un peu dans le même cas qu'eux.

Ce n'est pas une école bilingue, ce n'est pas une école où ils apprennent et le turc et le français ?

Non c'est l'école normale qu'ils ont à l'école. Ils ont eu le même apprentissage que les autres enfants. C'est vrai qu'ils ont du retard par rapport aux autres enfants, parce qu'il y a beaucoup d'absences [problèmes de santé] mais à part ça ils étaient tous du même apprentissage que les autres. Je pense que c'est la même chose quoi.

Ils ont d'autres frères et sœurs ?

Le grand qui était là, son grand frère, sa sœur, l'autre sa sœur jumelle. Ils ont deux frères, deux sœurs. Ah c'est du boulot hein. Ils sont mignons quand ils sont petits mais après quand ça grandit, les soucis aussi ça grandit, ça saute.

Et alors à la maison vous vous parlez quelle langue ?

Moi je parle les deux langues maintenant, plus langue français. Je parle en turc, plus en français. Je parle les deux langues quoi.

Et les enfants aussi ?

Euh ils parlent les deux langues les enfants aussi ouais. Je pense que c'est pas interdit. S'ils savent pas leur langue je pense qu'ils n'arriveront jamais à apprendre le français quoi.

Et ils ont commencé à parler turc en premier ou les deux ?

Bah les deux en même temps. Parce que comme je dis quand elles étaient petites quand même elles étaient petites j'avais garde à domicile, j'avais la garderie... Quand j'avais des papiers à faire je les ramenaient pas avec moi, je soufflais un petit peu, je laissais les garderies tout ça. Moi je suis... pour un bout de temps j'étais tranquille, j'avais personne sur les pieds quoi. Parce que pour faire les papiers vous vous descendez dans un bureau, y'a un bébé qui pleure à côté vous savez plus quoi faire. Faut chanter la chanson après.

Et est-ce que vous voyez une différence dans les langues quand ils parlent, est-ce qu'il y a une langue qu'ils parlent mieux que l'autre ?

Bah moi, ils avaient plus de difficultés en français. Le grand il s'en sort bien, et puis les deux filles elles ont quand même des difficultés. Elles ont besoin de l'orthophoniste, y'en a une elle l'a laissée, y'en a une elle a fait de gros progrès alors... Des fois il y a des jalousies qui commencent entre les deux quoi.

Est-ce qu'il y a une langue qu'ils utilisent plus que l'autre aussi ?

A la maison, franchement, c'est plus le français qu'ils utilisent quoi. Et si ils ont en train de parler un truc, ils le revoient à la télé, quelque chose qu'ils ne savent pas le nom de notre langue, là ils posent des questions, c'est quoi, ça veut dire quoi ? Sinon c'est plus français.

Mais ils ont l'occasion peut-être de parler avec des amis en turque, ou la famille aussi ?

Ben y'a le papa qui parle pas... Avec le papa ils parlent plus en turque oui.

Peut-être qu'ils ont l'occasion de retourner en Turquie aussi, pour pratiquer justement ?

Vous savez toutes les années on aimerait bien retourner quoi. C'est vrai que ça coûte cher la vie, maintenant il faut faire... Quand vous ne travaillez pas, c'est quand même cher quoi. Ils ont été l'année dernière, c'est 2013, on a été, on est restés pendant deux mois, les gosses elles étaient une bonne mine, elles étaient tout le temps dehors, on mangeait dehors et tout. Et même cette année ils le réclament mais par rapport au budget...

Est-ce que vous pourriez me parler du problème pour lesquels vos enfants viennent en orthophonie ?

E. : déjà je dirais une chose des fois il a du mal à dire un mot de quelque chose, soit il le déchire soit il allonge un mot, et c'est pour rattraper cette chose-là. Et des fois il arrête quand il parle, il arrête, il arrête et il reprend encore. Et c'est ça qui a fait des soucis. Et donc les médecins scolaires ont dit de voir orthophoniste, donc j'ai dit que j'allais essayer de la voir bientôt et je l'ai appelée quoi.

Et ça se retrouve en français et en turc ces problèmes ?

C'est les deux.

Et d'après vous, pourquoi il aurait ce problème ?

Pourquoi il aurait ce problème, franchement je sais pas parce que les autres enfants ils se... Le grand il a jamais coupé la parole dire « a » après ils di pas le « b » c'est le « ballon », c'était « ballon » quoi. Il a des moments il le déchire. Les filles elles croient qu'il leur dit la lettre, elles le redisent la phrase, et il redéchire toujours la lettre, je sais pas. Mais je sais pas pourquoi.

Et vous, vous en êtes rendus compte de son problème ? Est-ce que c'est vous qui vous êtes dit, est-ce que ça vous a posé question ?

Bah au début je me suis dit bon quand il fait ça, après il est trop petit encore, il arrivera avec le temps. Une fois que c'est l'orthophoniste qui l'a dit, quand pardon c'est le médecin scolaire qui l'a dit. S'ils le voient qu'il y aura besoin, pourquoi pas.

Et vous aviez déjà rencontré ce genre de problème dans votre entourage ?

Non.

Vous en avez pensé quoi vous, quand on vous a annoncé ça ?

Bah franchement ça m'a fait pas plaisir d'entendre quoi. Déjà courir à gauche à droite c'est fatiguant, et puis ça m'a fait pas plaisir d'entendre quoi. Je me suis dit dans ma tête il apprendra avec le temps, en grandissant... mais je pense qu'il avait besoin avant de... avant tout ça quoi.

Et alors pour ses sœurs ? Est-ce que c'est la même chose, le même problème ?

Non, bah c'est plus... Elles ont du mal à retenir, comment on appelle ? Sa sœur aussi elle déchire le mot, elle a du mal à lire, faire les phrases. Après Mme B. elle a dit qu'elle avait bien progressé et tout par rapport à avant. Mais elles ont des mémoires... Elle le retient pas. Là elle le dit et après elle l'oublie quoi.

Et là encore, est-ce que vous avez une idée de pourquoi ?

Je me pose toujours des questions, mais je comprends d'un côté parce qu'elle est trop fatiguée. Elle a des soucis, elles sont fatiguées quoi. Je pense que ça vient de là aussi quoi. Parce que ça la gêne de le parler, sa sœur ça le gêne de le parler. Elle veut pas entendre ce genre de trucs, elle se met à pleurer. En même temps moi aussi ça me gêne de parler, au bout d'un moment j'ai du mal à accepter quoi.

Donc elles ressentent vraiment leurs troubles, c'est difficile pour elle ?

C'est trop difficile. Elle refuse de l'entendre, elle veut pas l'entendre, elle aime pas quand quelqu'un elle parle à côté, après quand plus personne elles sont parties quand on a fini de parler, quand elle rentre à la maison elle se met à pleurer, elle a difficile à accepter. J'évite de parler quand elles sont là et tout, parce que la pauvre elle se rend compte que ça va pas elle sont tout plus avant quoi.

Et dans votre entourage, les gens le prennent comment si vous parlez des problèmes ?

Ah bah moi y'a des gens ça va, y'a des gens biens comme on dit, il y a des gens mauvais. Y'a des moments où j'entends comme si c'était, par exemple comme si vous allez faire une visite, comme si vous vous amenez, vous allez pour faire plaisir aider les autres, ça j'ai du mal à accepter, je n'ose pas trop parler quoi. Parce que si on va pour un truc c'est que on y va pour quelque chose de sérieux, pour que ça aille mieux parce que c'est pas pour aider les autres quoi. Si je viens ici, je viens pas pour faire plaisir aux autres. Je viens plus pour les enfants quoi.

Mais dans tous les cas vous ne pensez pas que ce soit le fait de parler les deux langues qui puissent provoquer ça chez vos enfants ?

Bah au début je pensais que c'était ça et puis une fois j'ai été pour un truc de budget et j'ai rencontré quelqu'un et puis on a discuté un petit peu de tout et puis elle m'a dit « Parlez les deux langues, elle m'a dit, c'est pas interdit du tout. Là, et ailleurs, si ils ne savent pas votre langue, il saura pas en français les noms exactes. Parce que s'il sait pas une boîte ça veut dire quoi, ou un truc, en français il saura pas. Et dans ce sens-là, je parle les deux. Pour moi c'est important qu'ils savent les deux langues. Parce que si vous vous partez en vacances en Turquie, si vous savez pas ça veut dire quoi. Je pense qu'ils ont besoin d'apprendre les deux langues en même temps. Moi je fais tout pour mes gosses, ils sont fiers de moi, moi je suis fière de mes gosses.

Et justement, par rapport à l'orthophonie, est-ce que vous pourriez m'expliquer comme ça a commencé, comment ça se passe ?

Bah y'a eu quand même des progrès depuis qu'elles ont commencé. Si vous voulez les frères sont passés chez l'orthophoniste, enfin les quatre sont passés chez l'orthophoniste. S'ils m'ont dirigé pour aller chez l'orthophoniste je pense qu'ils ont entendu, qu'ils ont ressenti qu'ils en avaient besoin c'est pour ça que je suis là, sinon je pense que je ne serai pas là.

Vous aviez entendu parler avant de l'orthophonie ?

Ben, déjà le grand ils m'ont dit qu'il fallait qu'il suive l'orthophoniste comme j'avais été beaucoup occupée j'ai pas pu donner, j'ai repris... Malgré ça, j'ai bien été jusqu'au bout. Le jour où il m'a dit c'est bon l'orthophonie on arrête on n'est plus venus, c'est là que j'ai arrêté. Là je touche du bois c'est bon, il s'en sort bien, y'a pas de souci, il fait ses devoirs tout seul...

Pour vous, ça leur sert à quoi l'orthophonie ?

Je pense que ça leur sert à aider et apprendre les choses qui savent pas et à faire aider déjà quand ils savent pas le mot bien ou bien dire, ou bien prononcer, elles sont là pour aider pour apprendre, pour faire mieux progresser et tout. Dans ce sens-là quoi.

C'est le médecin scolaire c'est ça, qui vous a conseillé ?

Oui c'est le médecin scolaire qui m'a dit.

Vous aviez un petit peur quand ça a dû commencer l'orthophonie ou.. ?

Bah je me suis dit... Au début j'ai eu du mal à l'accepter. Je me suis dit pourquoi y'a des enfants qui y va, des enfants qui vont pas. C'est vrai qu'au bout d'un moment c'est fatigant. Parce que moi je viens deux fois par semaine quand même pratiquement. Une le lundi, 1h30 c'est la puce qu'elle prend, elle termine à deux heures et puis ça sœur qu'elle le reprend à deux heures. Je vais pas attendre les deux à ramener à l'école en même temps comme elle a fini une demi-heure avant, je lui dépose à elle, je reviens, je redescends, alors moi ça fait beaucoup de boulot quoi. Je me suis prise lundi la journée vraiment, contenu quoi. Le matin j'ai des cours en français moi-même et puis l'après-midi pour les enfants, après ça sort de l'école... Ah ça fait beaucoup de choses. Je pense que quand on veut faire quelque chose on peut faire un truc, on arrive à s'organiser à force de l'organiser.

En Turquie s'ils avaient eu les mêmes problèmes, est-ce qu'il y a de l'orthophonie là-bas ?

L'orthophonie j'ai pas entendu mais y'a des... Ils leur font des cours exprès pour ça je pense et c'est plus des profs qu'il engage. Là l'orthophonie j'ai jamais entendu. Je pense que les gosses qui ont du mal à travailler leurs devoirs, je pense qu'ils sont aidés par les profs, par rapport l'aide aux devoirs.

Pour vous est-ce qu'il y a une grande différence entre la France et sa culture, et la Turquie et sa culture ?

C'est difficile à dire puisque je suis arrivée à 13-14 ans, j'ai pas trop connu tout ça quoi. C'est difficile à répondre à cette question-là, c'est quelque chose que je sais pas, je peux pas vous répondre. Mais il y a certains pays, pour les enfants et pour les parents, il y a certaines mamans qui peuvent pas sortir comme elles veulent. En tant que maman je suis plus ici en liberté, y'a plus de liberté ici que par rapport quand je suis dans le pays quoi. Les gosses ils peuvent sortir comme ils veulent. Le mercredi j'accompagne... le premier il va tout seul pour le boxe, les trois derniers j'accompagne, lui à 3 heures

il a le judo et les filles à 5h elles ont la danse. Vous voyez toutes les activités-là on fait pas dans notre pays. Y'a des parents qui leur refuse, y'a des parents qui disent on n'a pas les moyens de payer... Mais ici je pense qu'on trouve toujours possibilité... Même si on n'arrive pas à trouver, y'a quand même des participations, y'a quand même des choses.

A l'école aussi vous pensez que c'est différent par rapport à ça ?

Ben... à l'école, je sais pas, je peux pas vous répondre parce que j'ai pas fait toutes mes études là-haut, je peux pas vous répondre.

Et en ce qui concerne la langue, qu'est-ce que représente la langue française pour vous?

Vu que moi... Si vous vous habitez dans Maroc, Algérie ou Turquie je pense que vous aimeriez bien apprendre votre langue où habitez. C'est pour votre fille, c'est pour l'avenir, c'est pour toi quoi.

Est-ce que vous pensez que le turc c'est plus compliqué que le français ou que le français est plus compliqué ?

Bah ils disent que la langue turque c'est plus difficile. Parce que j'ai une copine qui travaille à CHU, bon ça fait un bout de temps que je l'ai pas vue, mais elle elle va tous les six mois là-bas. Elle dit c'est plus difficile la langue turque que les autres langues. Ils font des cours mais... vous savez des fois ça dure longtemps, des fois ça dure pas longtemps... Donc on peut pas la semaine pour tout, c'est difficile à apprendre ce genre de truc quoi. Je fais de mon mieux quoi.

- **Entretien 3**

N. a quel âge ?

Elle a 5 ans, elle est en maternelle, en grande section.

Et elle est rentrée à l'école à quel âge ?

A 3 ans.

Et ça s'est bien passé à l'école au niveau de l'adaptation ?

Oui au niveau de l'adaptation, je demandais aux maîtresses, elles me disaient qu'elles s'entendaient bien, qu'elle avait des copines, qu'elle n'était pas rejetée, quelque chose comme ça quoi. Après je sais pas... C'était plus au niveau de l'école, de ce qu'elle apprend qu'elle avait des difficultés.

A la maison vous parlez quelles langues ?

Moi c'est maoré et sa maman elle parle shibushi donc ça ça provient de Madagascar. Donc le maoré c'est la langue parlée à Mayotte, on va dire que c'est la langue dominante. C'est pour ça on dit les Maoré. Et les shibushi ça ça vient de Madagascar mais c'est deux dialectes qui se trouvent à Mayotte. Donc c'est pour ça qu'à la maison on parlait shibushi, maoré avec N., et puis français en plus.

Les maîtresses étaient au courant justement que vous parliez d'autres langues au sein de la famille ?

Euh, je leur ai dit je pense vraiment après. Parce que je pensais que ils étaient pas étrangers avec ce genre de problème. Enfin, y'a des gens qui parlaient d'autres langues et avec les enfants... Je savais que ici y'a plus des familles qui parlaient à peu près comme nous quoi. Et je savais pas forcément que ça créait des troubles chez les enfants de langage. Moi je pensais que c'était bien pour elle aussi de parler tout ça. Parce que j'ai toujours voulu lui parler le maoré bien et tout, avec sa maman. Personnellement, c'est par rapport à ça que je me suis dit « Voilà stop, je vais essayer déjà d'aller avec elle qu'en français », histoire qu'elle puisse partir dans des bonnes bases à l'école. Mais voilà c'est... je savais pas... Parce que plusieurs elle nous dit qu'elle avait mal aux oreilles, on est allé voir le médecin, voilà on nous donnait des médicaments parce que c'était une otite, c'est fréquent chez les enfants et tout ça. Mais c'était pas, ils nous disaient pas que c'était quelque chose... parce qu'il n'avait pas vu tout de suite que c'était quelque chose d'important quoi. Je pense c'est peut-être ça après qui a fait que... Maintenant c'est bon pour elle donc voilà, elle entend bien, même l'orthophoniste elle m'a dit.

Parce qu'actuellement elle, N., elle parle quelle langue ?

Elle parle le français, quelques mots de maoré quand elle est avec sa sœur des fois aussi, ça sort parce qu'à force... Elle parle le shibushi, tout ça. C'est vrai que ça sort pas très très bien, mais elle s'y intéresse beaucoup.

Et elle comprend aussi les différentes langues ?

Oui elle comprend, oui. Parce qu'on la vise directement. Chaque fois c'est pareil donc au bout d'un moment elle comprend. C'est-à-dire qu'on voit bien qu'elle aime beaucoup oui, elle aime beaucoup parler ça, ça l'intéresse beaucoup, et elle a envie qu'on lui parle tout ça, elle a envie de partager tout ça.

Il y a des familles de Mayotte avec qui elle peut échanger ici ?

Alors... Y'a de Madagascar. Mais c'est vrai que moi j'ai mon frère ici, et ma sœur. Donc eux ils étaient... ils ont grandi ici en France, dès l'âge de 5 ans, 6 ans. Et eux ils aiment pas parler le maoré. Ils parlent très bien mais ils se sentent plus à l'aise avec le français. A 20 ans comme ça moi je suis arrivé, c'est différent. Donc y'avait ma mère qui savait pas parler le français, qui a été à l'école après pour les parents tout ça. Donc elle à la maison elle est allée avec... Donc ça leur a permis de garder le maoré. Mais c'est le français qui pour eux est une langue... Voilà. Donc quand elles se voient, tout ça, c'est le français qui, voilà. Et puis oui même ma femme elle a sa sœur, donc elles parlent shibushi et ses copines des fois aussi, elles parlent maoré, donc quand elles se voient elles parlent maoré et shibushi. Ca va comme ça. Donc N. c'est vrai qu'elle entend comme ça.

Peut-être que vous avez l'occasion de retourner dans vos pays d'origine avec N. ?

Oui elle a été une fois. Et je pense elle va y aller là dans pas longtemps. Elle était toute petite, c'était il y a deux ans. C'est vrai que là-bas c'est différent aussi. Parce que ici il faut avoir des activités comme ça, des loisirs, pour que les enfants ils puissent s'occuper comme ça. Mais c'est vrai que là-bas que les enfants ils sont... Il y a des avantages comme des conséquences bien sûr. Mais ils se trouvent dans la

rue comme ça, à la plage, ils jouent. On va entendre les enfants jouer dans le quartier. Ils ont plus la possibilité de jouer, de se retrouver ensemble qu'ici. Etant donné qu'ici quand on arrive on a tendance à être chacun chez soi quoi. Il faut se fixer un rendez-vous pour se trouver, pour qu'on puisse parler, ou quand il fait beau comme ça... Donc c'est vrai que moi je pense qu'il y a des avantages ici, que ce soit comme ça c'est pas plus mal non plus. Et à Mayotte, il y a toujours des avantages et des inconvénients parce que c'est vrai que là-bas les enfants ils se blessent beaucoup, ils se font beaucoup de mal. Y'a pas beaucoup de surveillance des parents... Mais ici c'est bien aussi parce que les enfants sont... t'as plus le temps de les observer, de voir ce qu'ils font...

Est-ce que vous pourriez me parler du problème pour lequel N. vient en orthophonie ?

Oui alors N. elle a eu un problème de langage parce que ben nous à la maison on lui parlait notre langage. Donc on a tendance à chaque fois à mélanger tout ça. Et voilà et après elle a eu du mal entre temps à gérer tout ça je pense, et elle a pris du retard après, à l'école dans son âge et tout ça. Donc ce qui fait que à un moment donné, quand elle a eu deux ans, j'ai remarqué qu'elle avait du mal quoi à gérer ça, c'est à partir de là que j'ai commencé à lui parler que le français, et sa maman elle était toujours dans sa langue. Mais moi j'ai continué avec elle à parler français, histoire qu'elle puisse déjà commencer à l'école avec la bonne base.

Donc pour vous ce serait la cause à ces difficultés ?

Voilà et elle avait aussi des problèmes de santé parce qu'elle n'entendait rien du tout. On a été chez les médecins, ils ont fait un bilan et tout mais ils ont pas vu tout de suite. Donc à ce qu'il paraît il y a des périodes pour détecter... les otites séreuses qu'on appelle ça, quand il y a des périodes où c'est plus fréquent que d'autres périodes mais bon après ç'a été. C'est soigné et puis là, c'est bon, mais c'est récemment, il y a un mois, donc c'est ça qui ait le plus de difficultés pour elle jusque là, mais autrement ça allait, ça va.

Et au final, ses difficultés ça s'exprime comment, vous les voyez à quoi ?

Au final là c'est surtout à la compréhension, parce que je pense que c'est dû à tout ça hein. Si elle entend pas comment va-t-elle s'exprimer ? Là c'est exactement le travail de l'orthophoniste avec elle. Elle arrive pas à faire de longues phrases...

Et vous aviez déjà été confronté à ce genre de troubles avant, dans l'entourage ?

Moi, personnellement ? Non.

Et alors la prise en charge orthophonique ça s'est passé comment, pour la commencer..?

Ça s'est bien passé parce que c'est-à-dire que votre amie, l'orthophoniste, elle a vu qu'elle avait des difficultés mais elle était partie avec la bonne base, parce qu'elle a vu qu'elle était encore enfant, qu'elle faisait pas forcément son âge, elle avait du retard. Donc ça lui a permis à elle, tout de suite, de travailler avec elle de son côté, et puis à moi aussi parce qu'elle m'a dit ce qui n'allait pas et j'ai fait aussi... Ca m'a donné des outils aussi. Donc je me mettais à chaque fois à son niveau parce que c'est vrai qu'elle avait du retard, moi j'avais vu ça, de compréhension, et puis aussi par rapport pour parler,

donc j'allais vraiment doucement, et avec les outils qu'elle m'a donnés ça nous a permis aussi d'avancer doucement. Et puis là il y a un peu de progrès.

Et chez votre fille vous trouvez que ça l'a aidée aussi ?

Voilà ça l'a aidé, oui. Parce que c'est vrai que ça a changé aussi quand on lui a mis des drains qu'ils appellent ça. Donc voilà quoi.

Parce que la prise en charge orthophonique, c'est vous qui aviez entendu parler de l'orthophonie ou c'est quelqu'un qui vous l'a conseillée ?

C'est l'école qui nous a conseillés. Et puis nous on a vu tout de suite, on a pris rendez-vous, on en a parlé aussi à son médecin traitant.

Et vous aviez entendu parler de l'orthophonie avant ?

Avant ? Si j'entendais parler, mais je cherchais pas à savoir c'était quoi, parce que ça nous concernait pas directement. Je pense que c'était surtout ça.

Quand vous avez remarqué qu'elle avait des difficultés, est-ce que vous auriez envisagé de la diriger vers quelqu'un d'autre, un autre professionnel autre que l'orthophoniste pour l'aider ?

Je pense que j'aurais été chercher juste des gens qui donnent des cours peut-être, oui je pense. Mais c'est vrai que quand j'ai appris que c'était surtout pour ses oreilles, là j'étais un peu plus inquiet qu'autre chose.

Parce que ça touchait la santé de N. ?

Voilà c'est ça. Parce que bon je vois que... elle était plus, elle était coincée sur elle-même, elle n'osait pas, elle n'arrivait pas à s'ouvrir aux autres... Pour des gens de l'extérieur quoi. Chez nous, bon à la maison avec sa sœur elle était oui... tu voyais elle faisait plus que des bêtises, elle n'écoutait rien du tout... Et puis c'est vrai que c'était là où j'avais le plus de mal à encaisser tout ça.

Au final, quand l'orthophonie a commencé vous n'étiez pas inquiet ?

Non, j'étais pas inquiet. Quand elle m'a dit ça, qu'elle avait une otite séreuse, qu'elle entendait pas à 50% sur les deux oreilles, et qu'il fallait qu'elle aille se faire opérer. On en a parlé aussi avec l'école, il y avait des médecins qui étaient venus, y'a une réunion qui a été faite donc... c'était des solutions qui étaient mises en place pour qu'elle puisse avoir toutes les aides afin de pouvoir s'en sortir.

Et N., quand elle a commencé l'orthophonie vous sentez que ça lui a fait du bien ?

Oui ça lui a fait du bien parce que à chaque fois elle voudrait venir voir l'orthophoniste. Elle se lâche complètement avec elle, donc voilà. J'espère que ça ira, elle a beaucoup souffert. On est là pour l'aider, c'est notre devoir, on ne peut pas faire autrement.

Vous trouvez qu'il y a une grande différence entre la culture de Mayotte et la culture française ?

Oui, il y a une grande différence. Mais j'ai un ami même quand j'étais à Mayotte, qui est un français, qui était professeur là-bas et qui est arrivé là-bas tout jeune, il avait trente ans. Et le gars-là il voulait plus revenir ici, il est resté là-bas, il a trouvé son bonheur là-bas, il veut plus revenir. Donc il s'est

adapté, il est comme un maoré, il vit comme ça. C'est pareil là je pense, il faut s'adapter, il faut arriver.

Quand tu vois les personnalités là et quand tu abordes d'autres gens à côté on voit des différences aussi. Et moi je suis beaucoup, j'aime beaucoup parler avec les gens aussi comme ça, échanger. Moi ici quand je parle avec des gens, je fais très attention pour ne pas effrayer les gens toujours, pour ne pas que les gens se sentent agressés ou je sais pas, m'ais c'est vrai que c'est difficile tout de suite d'échanger comme ça. Il faut mieux connaître pour mieux aborder.

Mais à Mayotte quelle image les gens ont de la France ?

La France c'est très bien, parce que c'est libre. Les gens ils sont libres et la France permet surtout à la réussite au niveau scolaire. Parce que c'est ça, on a tous envie de réussir dans les études. Donc c'est ça pour Mayotte qui est le plus important, pour eux. Les gens ils ont tendance à partir soit à la Réunion, parce que c'est le département tout près, soit à la France. Mayotte c'est un département français maintenant. Mais c'est très bien vu, parce que c'est ce que Mayotte voulait depuis longtemps tu vois. Nous maintenant on est contents que Mayotte soit un département français, justement par rapport à ça. C'est vrai que les études c'est cher mais c'est très important, et à la France il réussit mieux dans ce côté donc pur nous c'est très bénéfique pour nous quoi.

Mais les gens parlent plutôt français ou la langue maoré ?

Ben ils parlent les deux, c'est-à-dire qu'ils adorent parler français, c'est quelque chose de bien pour eux. Mais il est essentiel pour eux qu'ils sachent déjà parler leur langue. Donc c'est parler français, et tout, ça c'est excellent quoi, les gens ils sont fiers de savoir parler le français quoi.

Si les difficultés de N. avaient été les mêmes et que vous viviez là-bas vous pensez que la prise en charge aurait été la même ?

Alors quelle prise en charge... Alors je pense, parce que comme on est partis de sa santé, je pense que c'est là où ça aurait très difficile. Parce que là-bas c'est pas... au niveau de tout ce qui est médecins, hôpital, tout ça c'est vrai que y'a des grands hôpitaux, des grandes maternités tout ça, mais pour des orthophonistes, ou des ORL... En général c'est facile pour vous les orthophonistes parce que c'est dans le domaine de la langue, du langage, et les enfants comme ça, ça se voient ils adorent les médecins... tout ce milieu quoi.

• **Entretien 4**

(La mère est venue pour l'entretien accompagnée de sa fille, S.)

Alors vous venez en orthophonie pour E. Il est en quelle classe ?

Au CP.

Et donc avant le CP, E. était en crèche, ou chez vous ?

Non, il était jamais crèche

Et le début de l'école ça s'est bien passé ?

Oui, ça s'est bien passé, oui.

A la maison, vous vous parlez quelles langues ?

Bah souvent Turquie, turc. Et français avec son frère, sa sœur et son père. Mais avec moi beaucoup turc.

Donc lui il parle les deux langues, il comprend les deux langues ?

Oui. Même le kurde ma fille. Mais c'est plus facile pour les enfants turcs. Les enfants avec moi ils ont parlé beaucoup turc. Mais avec son père français, parce que son père il est français.

Vous avez l'occasion de retourner en Turquie des fois ?

Oh oui, souvent. Moi j'ai besoin, j'ai ma famille là-bas. Mon mari il voudrait qu'on aille moins, mais lui ses parents ils vivent ici c'est facile. Moi j'ai besoin de voir tout le monde.

Donc à ce moment-là les enfants ils peuvent parler turc aussi ?

Oui, oui.

S : mais on parle aussi plus français comme parfois on s'ennuyait chaque fois de parler en turc donc... on parle aussi en français. On a peur d'oublier aussi.

Mais alors toi, quand tu y vas, est-ce que tu as l'impression de connaître plus de mots après ?

S : Ben oui un petit peu.

M : Elle arrive à lire aussi S.

S : Avant je ne connaissais pas trop le turc, mais petit à petit, maintenant j'arrive à écrire et à lire aussi.

M : Non Sarah franchement, elle parle bien, elle lire bien... Même kurde aussi, elle comprend *tout*, mais kurde c'est un petit dur. Elle arrive pas à dire quelques mots. C'était dur. Elle comprend tout mais K. pas trop. Mais K. il aime pas le kurde, il arrive pas, il dit parce que c'est trop dur. Mais par rapport à K., E. il sait plus mieux de kurde. Il parle un tout tout petit peu. Quelques mots aussi. Mais turque...

Ici aussi il y a un entourage avec qui vous pouvez parler le turc ?

Oui, oui, oui, bien sûr, il y a de la famille, oui oui. Parce qu'on a besoin de langue turque aussi si on va vacances avec les enfants, on va parler turc, avec ma famille... Tout le monde quoi. Y'a pas deuxième langue là-haut, turc et kurde, c'est tout.

C'est important pour vous de transmettre votre langue ?

Oui. Ben oui, oui, bien sûr.

Et par rapport à l'école justement, le fait qu'il parle plusieurs langues, est-ce que ça a posé des problèmes ou pas ?

Si. Ben le...

S : Ça a commencé, il a eu des problèmes Grande Section jusqu'à... au CP. Il a du mal plutôt à prononcer les mots en français comme... C'est pas pareil... Par exemple il y a des syllabes à lire je lui fais réciter une fois, et puis après je redemande qu'il le récite tout seul mais il y arrive pas. Il faut obligé qu'on fasse mot par mot. Chaque fois.

Et les institutrices à l'école elles ont essayé de l'aider justement ?

S : Oui ils font du soutien à l'école. Et y'a aussi quelqu'un qui vient à la maison pour l'aider en français, enfin à faire ses devoirs.

Alors est-ce que vous pourriez me parler vous des problèmes pour lesquels E. vient en orthophonie ?

M : E. il a du mal de lecture, et féminin-masculin et puis E... Maîtresse elle m'a dit quand on fait le travail dans la classe on dirait E. il est sur la lune, écoute pas. Et puis il sait pas l'alphabet je crois aussi.

S : enfin il la connaît, mais quand je montre une lettre il sait pas, il mélange tout le temps/

M : c'est mélangé

S. : En turc c'est pas le même alphabet hein mais en turc il le connaît pas.

M : franchement même moi aussi, ça fait quinze ans que je vis ici mais c'est vraiment dur français. Quand tu écris c'est pas la même, t'arrives pas à lire pareil, c'est... Vraiment c'est dur. Le turc c'est plus facile. Je suis sûre je te donne cinq-six mois pour apprendre le turc, c'est plus facile. Parce que c'est vraiment... mais français... Quand des fois les enfants ils lire on dirait pas le... Je sais pas, pour nous c'est dur. Nous on écrit, la lettre de turc, c'est... tu même lire, c'est pareil, ça change pas. Ici, « h » c'est différent, « h » et « a ». C'est trop compliqué. Vraiment c'est dur.

Et vous retrouvez ces difficultés en turc et en français, ou seulement en français ?

En français juste.

S : Il faudrait plus parler en français.

Et vous avez déjà rencontré les mêmes problèmes qu'E. dans votre entourage, chez quelqu'un d'autre ?

Oui, son cousin.

Vous avez réagi comment vous, quand vous vous êtes rendus compte qu'E. avait des difficultés ?

Ben la maîtresse elle m'a dit. Même à la maison elle travaille avec ma fille aussi, elle a dit qu'il avait du mal. Et puis bah j'ai... parce que sa maîtresse elle m'a dit il faut que je... il va aller orthophoniste, c'est mieux pour lui. Ben on a commencé comme ça, ça fait un an et demi. L'année dernière oui.

Mais lui, E. il ressent ses troubles, il les comprend ? Comment il réagit par rapport à ses difficultés ?

S : Oui il dit que moi j'arrive pas à prononcer après je le fais exercer mais en fait il pense plus à s'amuser que travailler en fait.

M : voilà il aime bien jouer

S : Pas travailler. Donc il se force pas, et c'est sûr qu'il ne va pas apprendre s'il ne se force pas à un peu donc... il se rend pas compte

Et vous vous l'expliquez comment ses difficultés ?

M : bah peut-être... je sais pas... Mon mari tout le temps il m'a dit peut-être c'est moi qui... il dit il est trop...

S : il est petit, il est un peu gâté quoi.

M : peut-être pour ça, c'est le dernier enfant. Peut-être euh... On dit ça.

Vous me parliez aussi tout à l'heure du fait qu'il parle plusieurs langues. Est-ce que vous pensez que ce serait pour ça aussi ?

Peut-être à cause de ça aussi, oui. Parce que langue turque c'est plus facile pour les enfants. Mais le français, moi je trouve plus dur pour lui, il arrive pas à apprendre, peut-être ça aussi. C'est pas la même langue, c'est dur, franchement c'est dur. Même des fois quand je parle avec les enfants, même les enfants il arrive pas... Il dit français, explique-moi turque. Il arrive pas à dire. Parce que c'est pas la même mot, parce que c'est pas la même... Vraiment c'est dur. C'est ça.

Mais avec les autres enfants en classe, il arrive à communiquer ?

Oui, oui, y'a pas de problème. Non, non.

Mais vous vous aviez remarqué ses difficultés ou c'est parce que la maîtresse vous l'a dit ?

S : Non, on l'a remarqué aussi.

Et l'orthophonie ça s'est passé comment ? Est-ce que vous pourriez me parler de comment ça se passe, de ce qu'il fait, de ce que ça lui apporte ?

(S. traduit)

Oui. Beaucoup. Moi je pensais que E. il aime bien le travail maintenant, par rapport à l'année dernière il comprend bien.

S : il aime plus travailler maintenant.

M : il essaye le travail mais avant il était...

S : il essayait pas du tout. Il fallait tout le temps qu'on fasse nous pour lui.

M : voilà. Tout le temps on est derrière lui, et maintenant c'est lui qui dit « Je vais faire les devoirs », ça marche, bien sûr que ça marche, y'a pas de souci.

Vous aviez des inquiétudes avant de commencer l'orthophonie ?

(S. traduit)

M : Oui bien sûr, bien sûr. C'est très important pour moi aussi. Moi je veux que mon fils il comprend tout, il travaille bien à l'école... Comme S. et K. aussi, ben oui. C'est très important pour moi aussi, oui bien sûr.

Est-ce que vous, comme vous dites que vous avez remarqué qu'il avait des difficultés, est-ce que vous auriez pensé vous à l'amener chez l'orthophoniste ou vous auriez plutôt amené chez quelqu'un d'autre ?

M : Non c'est mieux ici, S. aussi pour...

Vous connaissiez l'orthophonie avant ?

S : pour mes dents, comme je positionnais mal ma langue, ça m'a aidée, la dame m'a aidée.

Et par exemple en Turquie, si E. avait eu les mêmes difficultés, vous pensez qu'il aurait été pris en charge comment ?

S : par un orthophoniste

M : Oui, oui, y'en a aussi. S : par un orthophoniste

M : Oui, oui, y'en a aussi. Y'en a orthophonistes mais on dit pas orthophoniste on dit... Comment on dit ? Psychologue ? Ils ont fait deux en même temps, avec les enfants, avec la famille, voilà. Ils ont fait. Orthophoniste avec psychologue. Même dans crèches aussi, ils ont fait ça aussi, voilà. Garderies oui. Parce que fils de ma sœur lui aussi il arrive pas beaucoup à parler, ça fait bientôt trois ans. Maintenant elle a mis le crèche, trois jours dans la semaine. Mais ça fait un mois il est parti le petit et ça y est il arrive à parler, oui oui, ça marche. Après c'est moi qui dit à ma sœur. Elle m'a dit « Il arrive pas à parler beaucoup » et j'ai dit ben « Pourquoi tu mets pas le crèche ou psychologue avec l'orthophoniste qu'ils ont fait en même temps ? » Il a inscrit, ça fait un mois, il parle, il dit « Maman », il vient, il dit tout, ça marche bien aussi.

Si on parle des difficultés d'E. dans votre entourage vous avez l'impression que les gens réagissent comment par rapport à ça ? Par exemple les maîtresses ?

Bah maîtresse il m'a dit « Il a du mal E. parce que quelques mots, et quand j'ai expliqué il comprend pas, peut-être pas à cause de langue parce que il dit. Par exemple « elle » la fille, féminin-masculin, il dit il/elle mélangés. Il dit un fille, un garçon...

S : en plus on lui répète plusieurs fois que c'est une fille mais il retient pas dans sa tête.

M : Mais ça va, par rapport à avant ça va. Moi j'ai pris un... Il a un tableau à la maison, il travaille tout seul, il écrit, par rapport à avant... Non moi je trouve il est bien. Si ça marche pas, pourquoi je l'amène ici ? Franchement, je sais que ça marche, je viens tous les mercredis. On va continuer comme ça alors, on attend le bulletin et son cahier du jour. Si elle me dit ça va pas je fais encore quelques séances. On verra bien.

Et E. en orthophonie, il aime bien y aller ou..?

Oui il aime bien, des fois il m'a dit pourquoi on y va là-haut, on va quelque part le mercredi. Je dis on va d'abord là-haut et après voilà. Parce que les enfants ils aiment bien profiter et voilà, mais pas tout le temps. Vraiment c'est fatiguant parce que mercredi il est à l'école, après il est ici, et la dame lui à la maison pour un peu de travail. Pour lui ben c'est pour ça, peut-être. Il sort de là-haut, ici, il dit « Maman j'arrive à faire tout, j'ai fait ça », il m'a expliqué, il m'a dit « on a travaillé ça, j'ai parlé turc des fois, j'ai dit ça, j'ai dit ça... »

Vous, la Turquie et la France vous trouvez ça très différent ?

Non, avant oui, mais maintenant on dirait... Avant c'était dur. Ici, je sais pas... Parce qu'ici... Je sais pas c'est pas la même façon. Là-haut tous les jours on entend le monsieur qui, pour eux... pour la prière. Et puis y'a partout mosquées et puis il fait trop chaud, ça aussi. Et puis maintenant je sais pas, j'ai l'habitude ça fait quinze ans que je vis ici, alors voilà. Mais maintenant non, presque pareil, c'est la même chose.

Et les gens en Turquie, la France ça représente quoi pour eux ?

S : Oh ça représente beaucoup de choses. Eux ils croient qu'ici il y a beaucoup de choses et comme parfois en Turquie il n'y a pas les mêmes choses qu'en France, donc eux ils croient qu'ici c'est

meilleur. Enfin je sais pas si c'est supérieur ou pas mais... Et puis eux ils pensent comme ça et y'en a beaucoup qui viennent aussi là et puis ils remarquent qu'il n'y a rien qui change, donc ils repartent.

M : c'est vrai, mais Turquie moi je trouve maintenant c'est plus mieux qu'ici. Ils ont beaucoup le étudiant par rapport à ici. Ici ils sont pas beaucoup hein. Ici étudiants c'est plus facile, mais là-haut c'est dur hein. Ici, tu donnes l'argent, tu vas faire étudiant. C'est pas la même chose mais quand même moi je trouve Turquie c'est beaucoup par rapport à ici. Mais là-haut par exemple son âge c'est vingt-cinq. Ici le médecin quarante-cinq, cinquante ans. Le début moi je suis choquée.

S : Parce que le temps qu'ils finissent leurs études...

M : voilà c'est loin. C'est long, c'est trop loin. Mais là-haut c'est pas pareil, là-haut c'est le médecin, c'est le avocat, tous les étudiants c'est vingt-cinq. Même pas trente ans. Mais quand je venais ici, j'ai dit à mon mari « Ils sont tous vieux ! » Je te jure. J'ai choqué, j'ai dit c'est pas normal. Il dit « Si ici c'est comme ça » mais Turquie c'est pas pareil. Tous c'est jeune. Il aime bien faire l'étudiant, ici c'est long. Ici c'est dur pour le travail. Mais là-haut l'étudiant y'en a beaucoup. Même ils sont partis de français à Turquie, ils ont apprendre la langue. Allemand, l'Angleterre, partout, ils ont fait l'étudiant là-haut.

A l'école, le français est appris ?

Non, pas toujours, pour nous c'est anglais. Parce que étudiant de Turquie il vient de... il vient faire l'Angleterre, ils ont fait étudiants là-haut, deux ans, trois ans pour apprendre la langue après ils retournent en Turquie. Même mon frère. Mon frère c'est un journaliste il est parti en Angleterre. Il vient ici, il est marié, tout laissé là-haut. Même maintenant, s'il voulait repartir ils sont étudiants tout de suite. Mais ici... moi je trouve c'est mieux là-haut si t'es étudiant. Journaliste Turquie c'est très important.

La langue française en Turquie, elle est considérée comment ?

M : avant pas trop, mais maintenant il a monté un petit peu.

S : si on veut faire plus de langues, mais y'a pas trop c'est plus dans les universités qu'il y a différentes langues. Sinon en collège, lycée...

M : si tu veux deuxième troisième langue tu peux faire. C'est pas obligé. Mais anglais je crois ça comment le collège.

S : moi j'adore l'anglais. En anglais on roule les r, et parfois en turc on roule les r donc en français c'est plus facile pour moi de faire. Ben mon oncle en fait est marié avec ma tante mais elle arrive pas à rouler les r elle parce qu'elle connaît pas trop le turc elle. Elle est française donc elle arrive pas à rouler les r en turque, et elle a du mal.

• Entretien 5

Alors vous, c'est pour votre fils que vous venez en orthophonie ?

J'ai deux qui sont suivis par l'orthophoniste.

D'accord, ils ont quel âge ?

Alors y'a N. qui a 13 ans, y'a D. qui a 10 ans elle est à [LF] cette année. Ouais, les deux derniers, les deux derniers. Le garçon il est au collège avec une, dans une classe ULIS. D. aussi elle est à [LF] avec CLIS, je sais pas comment on appelle... CLIS, D. en CLIS, N. en ULIS, ouais. Moi ça fait trois ans que je suis rentrée en France, mes enfants ça fait trois ans, ils sont rentrés le 8 février 2011. Ça fait trois ans qu'on est ici en France. N. depuis qu'il est ici il a une orthophoniste. Avec D. Ça fait deux ans qu'ils sont avec Mme B.

Et l'arrivée à l'école justement ça s'est passé comment ?

Nan ben ils étaient à [B] tous les deux, après y'avait un problème pour N., il comprend pas, après j'ai vu avec la maîtresse... la directrice de [B] on en a parlé, on a fait un dossier au Conseil Général comme quoi y'a un problème, ça, ça. Après j'ai attendu un mois je crois, c'était une commission. Ils ont décidé, ils m'ont pris, j'ai dit que... Ça veut dire, j'étais obligée si ils vont pas me donner un taxi je suis obligée de le ramener. Parce que lui il vient de rentrer. J'étais... je travaillais avant, maintenant je suis au chômage. Après ils m'ont dit, pas de souci on va faire une commission. Il a un taxi qui le ramène à l'école. D. aussi à [LF] mais elle il veut pas. Ils m'ont proposé comme quoi si il va... et il veut pas. Donc après j'étais obligée de l'inscrire à la cantine. N. elle est à [LC] y'a un taxi qui le ramène le matin, il le rend le soir, vers 17h. Deux fois. Comme ça je suis tranquille.

Donc l'arrivée en France au final, ça s'est bien passé ?

Ça va. Pour moi au début, je dis pas, ça va, moi je comprends, je parle, j'écris... Moi je l'ai étudié en Algérie. J'ai un niveau, j'ai... Ça me reste une année pour avoir le bac. Après je me suis mariée, j'ai laissé les études à côté. Ouais. Mais mes enfants ils avaient des difficultés avant hein. Surtout N. D. il a pas de difficultés. Son problème, c'est... il est très timide, en même temps il avait un problème quand on était en Algérie. Je l'ai raconté même à Mme B. Elle était suivie par une psychologue, il fait des crises. Parce que mon mari il était ici trois ans, nous on est resté en Algérie, on attendait les papiers. Après elle, quand je parlais avec son père au téléphone, je lui... Il me dit « Les papiers ils vont venir » Elle dans sa tête il pense que je vais venir, je vais la laisser. Après ça c'est devenu une dépression hein. Il était suivi par une psychologue une année. Après ça y est, maintenant ça va. Même N. Mme B. m'a dit elle fait des efforts, ça va mieux qu'avant. D. aussi parce qu'avant D. vient ici, maintenant non. C'est Mme B. qui va à [LF] chaque mardi. Mais N. il vient ici chaque vendredi. Nan, j'ai pas... les premiers jours j'avais un problème c'est vrai. Mais j'ai essayé de les aider à la maison, j'ai essayé de mon possible, mais... C'est mieux.

En Algérie, eux aussi avaient appris le français ?

Ouais... Nan D. elle a pas étudié mais N. il a étudié qu'une année. Une année, après on est venus. Mais D. elle a jamais étudié, c'était juste en arabe.

Et vous maintenant alors à la maison, vous parlez quelle langue ?

On parle kabyle. On est des berbères. On parle pas arabe. C'est berbère.

C'est vrai que souvent les gens ne connaissent pas la différence...

Non, non. L'arabe, c'est l'arabe. Le berbère c'est... moi je suis kabyle. C'est des langues très très différentes. Les arabes ils parlent en arabe mais nous on a notre langue spéciale. On est tous des Algériens, mais chacun... C'est comme ici : à la Meuse... je sais pas. Y'a plein de... C'est comme nous, nous c'est pas l'arabe. Mais je parle l'arabe, je comprends, parce que je l'ai étudié.

Et vos enfants ils comprennent ?

Non. L'arabe non. Ça fait trois ans qu'ils ont... Euh N. ça va elle parle un peu ma langue, kabyle, mais D. elle a des difficultés. Parce qu'on parle pas français à la maison. *Jamais !* Jamais, jamais. On parle *que* notre langue. Mais la plupart du temps les enfants sont dehors, à l'école, ils passent le temps dehors et à l'école. C'est le français. C'est rare de trouver un voisin de notre... J'ai une voisine, j'ai des voisines. Mais leurs enfants ils parlent pas... Parce que les parents essayent pas de parler aux enfants à la maison notre langue. Moi non. Moi j'ai un problème pour D., des petites difficultés comme ça, mais j'essaye. A la maison ils parlent pas.

Parce qu'ils ont du mal à parler kabyle ?

Non D. qui maîtrise pas, mais N. il parle. Il parle, il comprend. D. elle comprend mais il ose pas. Parce qu'elle a été en Algérie, on est venu ici à l'âge... Attend elle a 10 ans, on est venu ici à l'âge de... Elle avait 6 ans.

Mais vous avez l'occasion de retourner en Algérie aussi ?

Ouais. On n'est pas été, c'est cette année qu'on a été, si le bon dieu le veut. On va y aller. On y va. Ça fait trois ans que je suis rentrée, mais j'y vais, si le bon dieu le veut au mois de juillet. On y va tous. On va rester un mois et vingt jours, on va se défouler. Parce que je suis obligée j'ai ma mère qui a 80. Et j'ai mes deux sœurs. Et j'ai ma mère. Faut que j'aille, je suis obligée. Et je vais ramener ma fille pour la faire marier, fiancer. Non, le kabyle je dis pas... Mais D. si je lâche il va l'oublier. Mais à la maison je la laisse pas parler en français, je lui dis non. Mais à l'école t'as tes copines... Mais l'arabe il comprend hein. Il regarde les films, les films arabes. C'est des films turcs traduits en arabe. On a la télévision algérienne spéciale en arabe, on a des chaînes berbères de notre langue. Tout ce qui se dit il peut le comprendre, mais il peut pas répondre en arabe. Mais N. c'est le contraire, N. elle comprend pas, elle parle pas, l'arabe non.

Quand ils sont arrivés à l'école en France, est-ce que vous avez eu l'impression que les institutrices comprenaient qu'ils ne parlaient pas très bien français ? Est-ce qu'elles l'ont pris en compte ?

Non, je dis pas, non... La vérité, parce que j'aime pas mentir. Depuis qu'ils ont commencé à [B] ils étaient dans la même classe. A la différence de trois ans. Ils étaient dans la *même* classe, une année.

Mais c'était une classe.. ?

Une classe normale, les gens qui viennent de l'Algérie. Et pour apprendre le français. Il était une année avec son frère. Et après ils l'ont changé. Ils ont fait une première année, après N. il a fait la deuxième année. Ils ont essayé la première année ils m'ont dit que c'est mieux qui passe en CLIS. Mais j'ai pas de difficultés. Déjà la directrice de [B], c'est une dame comme ça. Elle m'a aidée dans le

projet de changer d'école, d'ULIS, du CLIS. C'est elle qui s'occupe de tout. Moi le fait on parle, j'ai vu un psychologue à l'école, y'avait une commission, on était à l'école. Y'avait la MDPH, plein de monde... Ils me posaient des questions. C'était un rendez-vous, j'ai fait un jour pour D., un autre pour N. Ils m'ont dit « Madame K., c'est mieux qu'ils fassent comme ça parce que sinon ils vont avoir un retard après. Il m'a dit « Si vous voulez pas, ils vont rester, mais ce sera un problème après ». J'ai dit non, je les ai ramenés ici pour étudier, j'assume. Même mon mari il voulait pas hein. Chez nous, tout le temps les grèves, tout le temps les problèmes... On a des profs, on a tout, mais c'est perturbé. C'est ça. C'est pour les études pour quoi on est venu ici. Moi c'est pour mes enfants.

Est-ce que vous pourriez me parler de ce que représente la France pour vous ?

Les études, mieux ici, la médecine, mieux ici. Les médecins ici, si on a la CMU on a la carte vitale, on paye rien. On a la mutuelle, là on paye, ça c'est la logique. Mais en Algérie on n'a ni carte vitale, ni CMU. On va chez le médecin, on pose, on y va, le médecin nous demande une radio, pose, une radio, donne, une radio... Et ça rembourse pas. Et c'est pas payant hein. Parce que mon mari en Algérie il était agent de sécurité, mais c'est pas assez pour avoir une famille de sept. J'ai cinq enfants... Cinq. Mon mari, six. Sept, on est une famille de sept. C'est une famille nombreuse comme on dit en France. Pour la carte la famille nombreuse.

Mais au niveau de la culture, la façon de voir les choses ?

Non, c'est pas différent, chacun sa culture, je peux pas dire. Pour l'année que je suis venue il y avait la grande table ici pour le 14 juillet. J'ai été là, j'ai été hébergée. Je sais pas si vous connaissez le CEFR² c'est une association d'hébergement. On était hébergé une année là-bas. Un appartement, hébergés. Quand on a eu les papiers, la vérité, ils nous ont aidés. Au CEFR il y avait des gens qui s'occupent de l'assurance maladie, des gens qui s'occupent de l'école de mes enfants, de mon travail, de la médecine. Chacun il est suivi. En Algérie on n'a pas ça, la vérité hein.

Vous pensez que les gens en Algérie ont quelle image de la France ?

La plupart des gens qui veulent venir ici, parce que y'a des moyens ici. Chez nous en Algérie c'est la crise. On a tout, la vérité, mieux que la France. On a tout nature c'est pas comme ici, ici en France tout ce qu'on mange, on les mange, c'est pas de leur temps. Vous avez compris ce que je voulais dire ? Mais nous en Algérie tout nature. On a le gaz, on a le pétrole, on a tout. Mais c'est les généraux, c'est les... ils arrivent pas à gérer. Les moyens nous on en a, mais c'est la crise. La plupart dit, ou vous allez en Algérie vous allez voir toute la jeunesse en train de se balader. Y'a pas de travail. Le travail chez nous, pour travailler, il faut connaître quelqu'un dans l'endroit où vous voulez travailler. Par exemple nous chez nous on a le Sahara, au Sahara on a le pétrole, on a le gaz. Pour travailler au Sahara il faut connaître quelqu'un de je sais pas comment... Mais ici y'a pas de ça. Mais chez nous ça dépasse, la vérité hein. Mais pour moi je suis tranquille. Depuis que je suis rentrée en France, j'ai été hébergée ça va, je suis dans mon appartement, je suis très bien. J'ai déjà travaillé. Je suis au chômage, j'ai travaillé

² Centre d'Entraide aux Français Rapatriés

deux ans dans le même endroit. J'ai terminé le contrat l'été. Maintenant je suis obligée, c'est le Pôle emploi qui 'a envoyée. Je fais les GRETA³ de Lorraine, en ville. C'est un lycée, ils ont un GRETA Lorraine. C'est pour recherche d'emploi, faire un projet, voir comment on maîtrise l'ordinateur, pour chercher l'offre d'emploi. Je suis au GRETA. Je suis au chômage du travail mais ils m'ont donné ça, je suis obligée. Je le fais. Ça va. A part ça, ici on se plaît bien. Les enfants ils ont à manger, ils sont habillés bien. Ils sont à l'école. Chez nous... on travaille, mais on n'est pas payé comme il faut. Y'a pas de crise, c'est eux qui ont fait la crise. Ce n'est pas une crise. Si l'Algérie vous voyez comme le président qui est parti en Algérie, vous avez vu les informations ? On a tout, mais c'est eux qui gèrent pas.

Mais à l'école alors l'enseignement il se fait en arabe ?

Chez nous, on étudie en arabe, en français. En anglais. On a les trois langues-là. Parce que y'a le primaire, première année, deuxième année, troisième... Mais c'est pas comme vous en France. Chez nous l'enfant rentre à 6 ans. 6 ans, première année, 7 ans, troisième année 8 ans, 9 ans, 10 ans, et il aura son 6^{ème}. C'est pas comme ici, ici ça descend. Chez nous ça remonte. Jusqu'on arrive au lycée.

Et la langue française, pareil, ça représente quoi ?

Ça représente beaucoup. Si vous voyez la plupart des algériens ils maîtrisent le français. Parce qu'on étudie le français plus. On a l'arabe mais la plupart... parce que moi j'ai étudié ça fait longtemps, j'ai arrêté l'école à l'âge de 17 ans, 18 ans je me suis mariée. Mais les études là-bas c'est pas facile. Je vais pas mentir, la pure vérité. C'est ça le problème, c'est pour ça qu'on est venu ici à cause des enfants. Mais on n'arrive même pas à les faire manger. Quand vous travaillez en agent de sécurité ils nous payent la somme d'ici, par exemple en euros... la paye de mon mari c'est 200 euros. 200 euros, va payer, va faire manger une famille de 7, payer l'électricité... Mais c'est pas comme ici, ici on loue les appartements. Chez nous, c'est nous qui construit. On achète des terrains, on construit. Mais on est obligé de payer le gaz, l'électricité, et l'eau. Et c'est cher. Mais c'est mieux ici hein. Moi, les moyens j'ai trouvé tout ici. Je regrette pas, j'vous jure, et je vais pas regretter. Le principe dans tout ça c'est pas l'argent, ou je travaille, parce qu'on Algérie les femmes ne travaillent pas, c'est rare de travailler, de trouver une femme travailler dans le ménage. Y'a des bureaux, on a des dames dans le bureau, on a des comptables... On a tout. Des députés ! Mais pour faire comme ici, faire l'aide à domicile, faire l'infirmière, c'est rare de trouver. Infirmière il faut étudier. Chez nous, le ménage c'est rare de trouver une dame, une jeune aller au ménage, c'est des vieilles. Mais ici j'ai trouvé tout.

Alors si on s'intéresse maintenant à l'orthophonie, plus particulièrement, est-ce que vous pouvez m'expliquer pourquoi, pour quelles difficultés vos enfants viennent en orthophonie ?

J'ai un problème pour... On va parler pour le premier après on va parler pour le deuxième. Pour N., j'ai mon mari qui fait la dépression. Tout le temps les dépressions. Les enfants, ils sont à la maison. Et après ils se concentrent pas. Ils ont du mal à se concentrer, c'est pour ça. Je sais qu'ils ont des

³ GRETA = formations pour adultes proposées par l'Education Nationale dans différents domaines.

difficultés du français parce qu'ils ont pas étudié, ça c'est vrai, mais après ça va venir. Mais il est suivi parce que chez l'orthophoniste, parce que si j'essaye de le faire comprendre à la maison, il comprend pas. Mais chez Mme B. il a tous les moyens. C'est pour ça. Mais la plupart du temps mon mari il est dépressif. Il les frappe pas, il les tape, il fait rien. Mais il fait des crises devant eux.

Donc pour vous ce serait la cause de ça ?

Oui, oui. Pour N. c'était ça je me suis rendue compte. Mais D. les premiers temps ça c'était comme ça. Après j'ai trouvé une solution. Quand il fait une dépression, j'essaye de les faire sortir. Mais D. elle sort jouer, mais N. elle il veut pas. Il voit son père tout ce qu'il fait, la plupart du temps il pleure. A l'école, parce qu'il est avec son professeur... je me souviens même pas comment il s'appelle... Et ben il me dit quand N. vient normal, quand il est pas normal. Le jour il m'a dit les dates. Il m'a dit « Mme K., tel jour N. elle était pas normale » Eh ben je lui racontait toute l'histoire. Eh ben il m'a dit « Bon courage, je peux rien faire ». Mais il essaye de l'aider. Mais D. j'essaye de la faire sortir, mais N. il veut pas. J'essaye de le faire sortir, il fait sa crise. Il veut pas. Il faut qu'il reste à la maison. Faut qu'il voit son père. Ça s'est calmé maintenant, ça fait deux mois ça va. Il est suivi par un psychiatre. Ca fait presque... Ouais ça fait deux ans même. Il est suivi par un psychiatre, il a un traitement. Mais les crises quand ça vient, ça vient. Il est accompagné, mais les crises ça vient.

Mais alors leurs difficultés ça s'exprime comment ? A quoi vous le voyez ?

Euh... N. c'était le problème de la compréhension, la conjugaison. Et aussi... chez nous, c'est pas comme ici en France. Chez nous, tu parles, j'ai trompé de dire quelque chose, les gens ne rigolent pas. Mais lui il a peur. Chez nous, quand quelqu'un fait une faute, les enfants rigolent et le professeur. Mais ici, non. Ils le corrigent, ils ont pas le droit de rigoler. Si quelqu'un rigole le professeur va le punir, va le faire sortir. Mais N. il a la peur de se tromper. C'est ça son problème. Mais après maintenant ça va. Avec Mme B. il m'a expliqué « Mme K. ça va » A l'école ils m'ont appelée, j'ai même rendez-vous, je crois le 20, c'est la commission du collège. Tout le monde : psychologue, le, le... Même Mme B elle y sera. Même, j'ai déjà fait, la première année quand ils sont rentrés, j'ai eu. Ça celle-là, c'est la deuxième. Elle m'a appelée la dame aujourd'hui elle m'a dit « Je te donne rendez-vous, je te vois ». Je lui ai dit le 20, il m'a dit le matin le 22. Je lui ai dit « Le 22 je peux pas, j'ai un autre rendez-vous », je l'ai annulé. Il m'a dit « Je vais vous envoyer un courrier ». Ouais.

Et les difficultés de vos enfants, vous les avez vu, vous les avez repérés à quoi vous ?

Oui. Quand j'essaye à la maison, quand je prends un livre, ils arrivent pas à lire... je sais pas... un mot. C'est pour... On va dire « image », ils vont le dire, ils vont l'épeler « i...i...i...m...m... » C'est pour ça que je me suis rendue compte, parce que j'essaye de les aider. Je fais l'emploi du temps. Mercredi par exemple, ils ont pas école, ils ont basket. Mais les samedi-dimanche : samedi j'aide un, dimanche j'aide un autre. Mais je me suis rendue compte.

Et quand vous vous êtes rendue compte justement, comment vous avez réagi ?

J'avais peur un peu. Après j'ai exprimé, y'avait le problème, y'avait la directrice de B qui a appelé, elle m'a dit « Mme K. vous pouvez parler, vous dites ce que vous voulez » On a parlé dans son

bureau, après on a vu en commission. Et j'ai dit tout. Ils m'ont dit « C'est la première fois qu'on voit quelqu'un qui s'exprime, qui dit tout ». Je veux dire, j'ai pas honte. C'est un problème, un problème hein. C'est mieux qu'on a trouvé pour le gérer hein. Non, moi, je... La vérité, mes enfants maintenant ils sont bien, mieux qu'avant.

Donc c'est la directrice qui vous a conseillé l'orthophonie ?

Oui. Oui, c'est la directrice. Après il m'a dit que je vais chez le médecin traitant, il va donner l'ordonnance. Mais c'est la directrice de l'école.

Et vous saviez ce que c'était l'orthophonie avant ?

Je sais c'est quoi. Mais j'ai jamais.... On a au bled, mais c'est loin. On a des psychologues, on a... Mais c'est rare de trouver une. Il faut y aller, quand on habite dans un village par exemple, il faut y aller en ville. C'est loin. Oui je sais bien c'est quoi. Je sais bien quand j'ai vu l'orthophonie, je sais bien la signification. Mais chez nous y'a pas de moyens.

Si on ne vous avez parlé de l'orthophonie, qu'est-ce que vous auriez fait ? Est-ce que vous vous seriez dirigée vers quelqu'un d'autre ?

Oui, oui, oui, j'ai décidé hein. Si y'avait pas l'orthophoniste j'étais obligée de partir chez le Conseil Général, de leur expliquer. Ils vont faire une enquête, ils vont voir. J'ai décidé de les aider, c'est mieux. Non, j'ai décidé.

Parce que vous aviez jamais rencontré dans votre entourage des enfants qui avaient les mêmes problèmes?

Je connais pas. Quand je suis venue ici c'était juste la première année, ils ont étudié une année. Après... Parce que la directrice elle s'est pas rendue compte jusqu'à... ils ont eu une année parce qu'on essaye d'évoluer. Mais il avait le problème. Il m'a dit « Mme K. je vous conseille,, y'a ça, y'a ça » Mais je l'ai géré toute seule. Le moment-là mon mari il était pas à la maison. Il était hospitalisé d'une... une clinique à Toulouse. Il est resté là-bas un mois et demi. La période là que j'ai gérée tout ça, il était pas là. Je l'ai fait toute seule, je l'ai même pas dit hein. Quand il est sorti il m'a dit « Pourquoi tu m'as pas raconté ? » Je lui dis « Non je te raconte pas. Si je te raconte tu vas me dire non ». Mais après, étape par étape, après il a compris. Mais le jour que je lui ai expliqué. Il m'a dit « Comment ça se fait, vous croyez que mes enfants ils sont fous, ils ont à lier c'est ça ? » Je lui ai dit « Mais tu sais un orthophoniste c'est pas quelqu'un qui est fou, on le ramène à la CPAM ? »

Et pourquoi vous pensez que votre mari a réagi comme ça ?

C'est son caractère, il est dépressif. Comme quoi les gens regardaient, comme quoi mon fils il est dans une classe spéciale. Je lui dis « C'est pas mes affaires, c'est pas leurs affaires, c'est mon enfant ! » Ouais, la vérité hein, la vérité. Moi la vérité, j'entends pas les gens, je bouche mes oreilles.

Y'a eu des mauvaises réactions ?

Oui, oui. La plupart des gens que... Je connais même quelqu'un qui avait son fils suivi par là, mais son fils il est suivi juste une orthophoniste mais il est avec mon fils. Mais il est pas en CLIS ou en ULIS. Et des fois elle me dit, quand on se parle comme ça « Mais F. pourquoi N. tu l'as envoyée au

collège, il y a l'autre collègue ? » Après je lui expliqué elle m'a dit « Pourquoi t'as pas essayé les autres moyens » J'ai dit c'est ça le seul moyen. Mais elle elle m'a dit « Moi je peux pas mettre mon fils comme ça » Je lui ai dit « Moi mon caractère et ton caractère ça fait deux ». Parce que elle, elle écoute aux gens, moi j'écoute pas. Moi je dis, quand je décide quelque chose, c'est que j'ai vu du bien pour mes enfants, j'écoute à personne. Mon mari, je l'écoute pas. Il parle, il crie, il fait tout, moi je fais à ma tête. La vérité hein. Parce que les mamans qui sont... je dis pas que les papas ils ont pas de sentiments mais ils ont des sentiments. Mais c'est pas comme nous. Les femmes ils ont plus. La femme il va, comment dire ? Il va lâcher sa vie à cause de sa fils. Mais un homme non je vais te dire. Exemple. Je vais vous dire un exemple. Vous trouvez une femme mariée, après y'avais son mari qui est décédé. Il va pas se marier, il va élever ses enfants. Mais c'est le contraire, c'est la mère qui meure, le père qui reste. Ben il va se marier. Mais nous non, nous on le fait pas. C'est pour ça on dit pas je suis pas... Le père c'est le père, la mère c'est la mère. Mais le père il gère pas comme la mère.

Et pour vos enfants, comment eux ils ressentent leurs difficultés ?

Eux ? La plupart du temps, quand il était malade, il parle même pas, c'est moi qui fait les papiers, c'est moi qui ci... C'est moi qui s'occupe de tout, j'ai deux filles au lycée, oui c'est moi. Mais après quand il s'est calmé avec sa dépression on s'est partagé. Lui il suit les deux qui sont au lycée, moi je suis les deux ici.

Et N. par exemple, ses difficultés qu'il a, comment il les ressent ? Est-ce que ça le gêne ?

Oui la première fois là ça le gêne.

La première fois qu'il est venu en orthophonie ?

Non, avant qu'il vienne. Il dit « Pourquoi j'y vais ? » La première fois qu'il a vu Mme B. ça leur a... Parce que lui... Comment vous expliquer ? Ca veut dire il a honte. C'est la honte qui le fait comme ça.

Parce qu'en Algérie on se moquait de lui, comme vous disiez ?

Oui, oui, oui. C'est comme ça, c'est les gens qui sont bêtes, c'est les mentalités. La plupart sont pas comme ça.

Est-ce que vous pouvez me parler de la prise en charge orthophonique, comme ça s'est passé ?

Ça s'est passé normal, j'ai amené une ordonnance. Après j'ai donné à Mme B. On a commencé comme ça. J'ai donné la carte vitale la première fois, la CMU il l'a enregistrée, après il me donne rendez-vous. Une fois par semaine.

Vos enfants ont bien abordé la prise en charge ?

Non ça va. Mieux qu'avant. Parce que avant c'était les mercredis. Ils ont un problème les mercredis ils ont pas école. Il sont obligés de venir à Mme B. D. à neuf heures, N. l'après-midi. Maintenant il l'a changé vendredi soir.

Et l'orthophonie, si vous deviez dire à quoi ça sert vous diriez quoi ?

L'orthophoniste il leur apprend le vocabulaire, la conjugaison, pour s'exprimer... pour plein de trucs. Ce que j'ai compris hein. C'est pour mes enfants, je fais tout. Ouais ouais ouais. Je vois un très très changement. Très grand.

Etude des représentations des familles issues de l'immigration dans la co-construction du cadre thérapeutique en orthophonie.

Résumé

Les orthophonistes, dans leur pratique quotidienne, sont amenés à prendre en charge des enfants issus de l'immigration. Les recherches ont montré la nécessité d'offrir un cadre thérapeutique adapté aux représentations culturelles de la patientèle. Nous avons entrepris de comprendre quelle pouvait être concrètement la nature de ces représentations, et dans quelle mesure elles pouvaient influencer la prise en charge. Nous avons donc mené des entretiens auprès de cinq familles issues de l'immigration, afin d'analyser leur manière de comprendre et de ressentir les troubles, ainsi que leur prise en charge. D'autre part, nous avons considéré qu'une prise en charge orthophonique se basait sur une co-construction du cadre thérapeutique. Par conséquent, il paraissait indispensable de nous intéresser également au point de vue des professionnels. A cet effet, nous avons transmis aux orthophonistes un questionnaire portant sur la prise en charge des patients issus de l'immigration. Les différents résultats ont été mis en parallèle. Si d'une part les représentations des familles peuvent effectivement influencer la prise en charge, les représentations des orthophonistes jouent également un rôle. Nous avons pu constater que les orthophonistes ont encore une connaissance limitée des implications du bilinguisme et de la biculture. Il peut de ce fait exister des écarts entre les représentations des orthophonistes et celles des familles issues de l'immigration. Il importe donc que les orthophonistes soient sensibilisés aux représentations erronées qui altèrent l'efficacité de leur prise en charge.

Mots-clés : Bilinguisme – Cadre thérapeutique – Diversité culturelle – Migrants - Représentations

Abstract

In their daily practice speech therapists may have to take care of children from a migrant background. Research has shown the need to provide patients with an appropriate therapeutic framework suited to their cultural representations. Our study was undertaken to understand what could be the actual nature of these representations, and in what ways they could impact the therapy. We interviewed five immigrant families in order to analyze their understanding of and response to both disorders and therapy. Moreover we consider that a speech therapy framework has to be established jointly by the patients and therapists. Therefore, it seemed also necessary to approach the question from the latter's standpoint. To do that effect we have sent a questionnaire to speech therapists about how they attend to immigrant children. The various results have then been compared. It appears that families' as well as speech therapists' representations can actually influence the therapy. We noted that speech therapists still have a limited knowledge of the implications of bilingualism and biculturalism. Hence, there can be a gap between speech therapists' representations and those of immigrant families. Consequently it is important that speech therapists should be made aware of their misrepresentations in order to improve therapeutic efficiency.
