



UNIVERSITÉ DE NANTES

Unité de Formation et de Recherche - « Médecine et Techniques Médicales »

Mémoire pour l'obtention du Diplôme de Capacité d'Orthophoniste

Présenté par

Estelle JARRY CHOTARD

Née le 18/02/1977

Place dans la fratrie et trouble du langage :
Comment appréhender la relation à l'Autre fraternel en
orthophonie ?

Présidente du jury : Madame PREVERT Marie-Joëlle, orthophoniste, chargée de cours au Centre de Formation Universitaire d'Orthophonie de Nantes

Directeur du mémoire : Monsieur ZULIANI Eric, psychanalyste, chargé de cours au Centre de Formation Universitaire d'Orthophonie de Nantes

Membre du jury : Madame NAUX Elisabeth, orthophoniste

Année universitaire 2015/2016

Par délibération du Conseil en date du 7 Mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation.

Je remercie Madame Prévert, orthophoniste, qui a accepté de présider le jury de ce mémoire et m'a donné des pistes de réflexion tout au long de cette année.

Je remercie Monsieur Zuliani, psychanalyste, qui a accepté de diriger ce mémoire, pour sa disponibilité et ses conseils.

Je remercie également chaleureusement Elisabeth Naux, orthophoniste, qui a accepté de faire partie de ce jury de mémoire et m'a encouragée depuis cinq années à la rejoindre dans sa confraternité.

Et enfin je tiens à remercier mes maîtres de stage : Marie, Claire, Stéphanie, Marie-Astrid, Suzanne Calvarin avec qui j'ai eu des échanges riches d'enseignement sur la pratique du métier d'orthophoniste.

A mes enfants, Ambroisine, Honoré, Prudence, qui ont su me donner des ailes avec leurs mots doux les matins de partiels.

A mon mari, Arnaud, qui a écouté mes joies et mes doutes tout au long de ces cinq années et plus encore.

A ma famille et mes amis présents et attentifs chacun à leur manière durant ma reconversion.

Quand le second est né, le premier s'est écrié : « Comme il est moche ! »

Le premier faisait rire la mère, le second jamais.

Du premier on disait qu'il était nerveux, du second qu'il était quasiment muet.

Quand (...) ils vont se promener ensemble dans la ville, il n'y a plus de premier et de second. Ils diffèrent l'un de l'autre mais portent tous les deux la même canadienne. C'est l'hiver, l'air est vif, ils marchent d'un bon pas.

Le cadet vient de retrouver quelques lettres qu'il a reçues de l'aîné. Certaines débordent d'affection, d'autres sont pleines de fiel.

(J-B Pontalis, Frère du Précédent, 2006, Gallimard)

SOMMAIRE

Introduction	11
Partie I - Cadre théorique	14
1 Définition et caractérisation de la fratrie	14
1.1 Définitions et étymologie	14
1.2 Liens et statuts dans la fratrie.....	20
1.2.1 La fratrie, les fratries	20
1.2.2 Structure des liens fraternels : au-delà d'une réalité observable	20
2 Rôle de la parenté dans le développement de l'enfant	22
2.1 Développement de l'enfant dans un contexte culturel.....	22
2.1.1 Autonomisation progressive via le rapport à l'environnement familial	22
2.1.2 Le champ des relations sociales s'élargit avec la construction du langage.....	23
2.2 Famille et fratrie comme groupes culturels.....	24
2.3 La fratrie comme facteur de socialisation	26
2.3.1 Relations fraternelles : une nature complexe.....	26
2.3.2 Modèle des relations fraternelles	26
2.4 Des interactions sociales initiées de manière différente selon le rang dans la fratrie .	27
2.4.1 Des relations à la fois symétriques et asymétriques	27
2.4.2 Des relations liées au caractère des enfants	28
2.5 Fratrie et développement du langage.....	28
2.5.1 Rappel sur le développement du langage chez le tout-petit	28
2.5.1.1 L'enfant est équipé d'un dispositif d'acquisition du langage	28
2.5.1.2 Développement du langage dans un contexte social	29
2.5.2 Variabilité des interactions langagières précoces en fonction de l'écart d'âge	30

3	Influence de la fratrie sur le devenir social et cognitif.....	31
3.1	La fratrie : facteur de transmission du niveau socio-culturel	31
3.2	Taille de la fratrie et position sociale : modèle de dilution des ressources parentales	32
3.3	Devenir cognitif des enfants de mêmes fratries	33
3.3.1	Les aînés assurent une fonction d'étayage.....	33
3.3.2	Synergie dans les apprentissages	34
4	Influence du rang de naissance sur l'acquisition du langage	35
4.1	Aînés et cadets : des environnements linguistiques différents.....	35
4.1.1	Expérience communicative en fonction du rang dans la fratrie : situations dyadiques ou triadiques	35
4.1.1.1	Les aînés bénéficient plus de la présence d'adultes que les puînés	35
4.1.1.2	Interactions triadiques	36
a)	Diminution du langage adressé à l'enfant (LAE) apporté par la mère	36
b)	LAE apporté par l'aîné	37
c)	Spécificités du contexte triadique.....	38
4.1.2	Les cadets tirent parti des situations triadiques pour la compréhension et la pragmatique du langage.	39
4.2	Développement précoce du langage en fonction du rang dans la fratrie	40
4.2.1	Les aînés présentent un développement lexical et syntaxique plus précoce que leurs cadets.....	41
4.2.2	Compréhension et utilisation des pronoms : les cadets sont plus avancés que leurs aînés	41
4.2.3	Etudes en langue française : le rang induit des chemins différents d'apprentissage du langage.....	42
4.3	Effet du rang de naissance sur les pathologies langagières	43
4.3.1	Facteurs de risque pour les retards de paroles importants.....	43
4.3.2	Rang de naissance et troubles développementaux du langage	44
4.4	Conclusion.....	45

5	De l'enfant objet d'études à l'enfant sujet : apport de la psychanalyse	46
5.1	Fonctionnement psychique du groupe fraternel	46
5.1.1	Constitution du groupe fraternel.....	46
5.1.2	Ce qui se joue dans le lien fraternel.....	47
5.2	Les complexes familiaux	48
5.2.1	Le complexe en psychanalyse	48
5.2.2	Le complexe d'intrusion	49
5.2.3	Le complexe fraternel.....	50
5.2.3.1	Spécificité du complexe fraternel par rapport aux complexes d'Œdipe et d'intrusion.....	50
5.2.3.2	Distinction entre le complexe fraternel et lien fraternel	51
5.3	De la rivalité fraternelle aux identifications et à la reconnaissance de l'Autre	52
5.3.1	La rivalité fraternelle et ses manifestations	52
5.3.1.1	Origine de la jalousie.....	52
5.3.1.2	Manifestations de la rivalité.....	53
5.3.2	Identification et désidentification, l'émergence du sujet.....	54
5.3.2.1	La jalousie comme expérience du conflit et comme modèle maturatif	54
5.3.2.2	Arbitrage parental des relations fraternelles	56
5.4	Et le rang ? Existe-t-il une bonne place ?	57
5.4.1	Evolution de la détermination des rôles dans la fratrie au cours du XX ^{ème} siècle .	57
5.4.2	La place dans la fratrie : une position subjective	59
5.5	Conclusion.....	60
6	Tenir compte de la problématique fraternelle dans la prise en charge orthophonique de l'enfant	61
6.1	Le symptôme porteur de sens	61
6.2	Les difficultés de langage comme symptôme.....	62
6.3	Quand la problématique fraternelle survient en séance d'orthophonie	64
6.4	Conclusion.....	65

Deuxième Partie : Partie Pratique	66
1 Méthodologie	66
1.1 Problématique	66
1.2 Hypothèses.....	67
1.3 Méthode.....	68
1.3.1 Population	68
1.3.2 Recueil des données.....	68
1.3.3 Analyse des résultats.....	68
2 Cas cliniques	70
2.1 Anna, « la petite dran sœur »	70
2.1.1 Présentation d'Anna.....	70
2.1.2 Points saillants de l'enquête clinique	71
2.1.2.1 Premières années	71
2.1.2.2 Alimentation et oralité.....	71
2.1.2.3 Sommeil	72
2.1.2.4 Noa, le petit frère.....	72
2.1.2.5 Entrée dans le langage	73
2.1.2.6 Scolarité	73
2.1.3 Les séances avec Anna.....	74
2.1.3.1 Première rencontre : le « bibi de lait »	74
2.1.3.2 Au fil des séances	75
a) La mise en valeur « j'ai une très belle voix »	76
b) Les grands et les petits : « t'es une grande maintenant tu sais »	76
c) La famille : « j'étais avec Papa, Maman, Noa et Moi »	78
d) Les interdits : « on ne dépasse pas »	79
e) Les animaux : « je suis comme les chats »	82
2.1.3.3 Ce qui évolue chez Anna	84
2.2 Alban, « on est que des garçons »	87

2.2.1	Présentation d'Alban	87
2.2.2	Points saillants de l'enquête clinique	87
2.2.2.1	Petite enfance, premières étapes du développement.....	88
2.2.2.2	Tempérament et centres d'intérêts	88
2.2.2.3	Fratrie.....	89
2.2.2.4	Une fratrie parlée comme un tout.....	89
2.2.3	Les séances avec Alban	90
2.2.3.1	Première rencontre	90
2.2.3.2	Au fil des séances	91
a)	Un savoir à faire reconnaître : « j'sais déjà ».....	91
b)	Laisser une trace « on va voir si y'a tout le temps la marque »	92
c)	Se différencier, sortir de l'entre-deux « des fois, des fois pas ».....	93
d)	Etre le Un-tout-seul	95
2.2.3.1	Evolution d'Alban	97
	Conclusion	99
	Bibliographie	100
	Annexe 1	105
	Annexe 2	108

INTRODUCTION

La fratrie renvoie à la fraternité : terme de notre devise républicaine fondée sur l'idéologie paradoxale de l'unification des frères lors d'un drame fondateur (Vinay & Jayle, 2012). Il est vrai que la fratrie est le creuset de relations qui oscillent en permanence entre l'affection et une rivalité parfois féroce : tout un chacun a pu en faire l'expérience que ce soit en tant qu'enfant ou à l'âge adulte.

Les relations fraternelles ne sont jamais anodines et sont d'autant plus importantes que ce sont celles qui « durent le plus longtemps dans la vie d'un être humain » (Meynckens-Fourez, 2004). Ces relations perdurent y compris dans le contexte actuel d'éclatement des familles, les sociologues observent que malgré le taux élevé de séparation des couples « la fratrie reste une donnée permanente et stable » (Langevin, 1998, p.27).

De fait, les relations fraternelles sont marquées non seulement d'une intimité liée au temps passé ensemble mais aussi d'une forte charge psychique. Elles présentent également une grande variabilité interpersonnelle (Howe & Recchia, 2014) y compris au sein d'une même famille. Toutes ces caractéristiques auxquelles s'ajoute la différence d'âge sont évidemment propices à des luttes de pouvoir, à des conflits mais également à des échanges extrêmement stimulants. Plus que les liens de parenté et l'appartenance à une même génération, ce sont donc des « liens émotionnels, affectifs, moraux et sociaux qui unissent les frères et sœurs » (Kaës, 2008, p.6).

Au-delà du développement affectif, la fratrie et la famille sont des contextes majeurs qui déterminent l'existence de l'enfant de manière précoce, exclusive et régulière (Wallon, 1959, Toman, 1987). Pour Bourguignon, (2008) « la vie fraternelle stimule la pensée et les apprentissages, facilite l'adaptation à l'environnement et aide à savoir se comporter en face des adultes. » L'influence de la fratrie va essentiellement se manifester dans tout ce qui confine à l'appartenance à la culture d'origine et ce de manière plus ou moins consciente.

Pour cela, il faut envisager la fratrie aussi bien que la famille comme des structures, des groupes humains qui jouent un rôle dans la transmission de la culture. La langue maternelle est l'une des composantes de la culture et l'un des « processus fondamentaux du développement psychique » (Lacan, 2001, p.24). En effet, Le langage plus qu'un outil de communication, est une marque de notre statut d'humain appartenant à une communauté. Benvéniste (1974, cité par Masson-Zeller, 2013) écrivait : « avant toute chose, le langage Signifie, tel est son caractère primordial, sa vocation originelle qui transcende et explique toutes les fonctions qu'il assure dans le milieu humain ». C'est pour l'essentiel au sein de la cellule familiale que le développement du langage va voir le jour chez l'enfant au cours de ses premières années. Or, lors du premier entretien entre l'orthophoniste, l'enfant et ses parents la fratrie est un élément anamnestique récurrent, qui est le plus souvent noté mais pas forcément exploité plus avant.

S'intéresser à la fratrie dans un mémoire d'orthophonie, c'est chercher comment le langage et l'« insertion » de l'enfant dans la fratrie peuvent mutuellement s'influencer. Car le développement du langage implique de nombreux facteurs : facteurs internes et facteurs environnementaux. Mais le langage participe également du développement psychique de l'enfant et peut venir faire symptôme quand ses tentatives de positionnement par rapport à ses frères et sœurs se révèlent difficiles.

Notre recherche aura à voir avec de nombreuses disciplines : la sociologie, l'histoire de la famille, la psycholinguistique mais également la psychanalyse, ceci afin de comprendre comment l'environnement proche qu'est la fratrie peut impacter le développement du langage chez l'enfant.

La partie théorique de ce mémoire s'ouvrira sur la définition des termes en rapport avec la fratrie avant d'entamer, dans un deuxième chapitre une réflexion sur le développement de l'enfant dans un contexte culturel. Nous questionnerons ensuite le rôle de la famille et plus particulièrement de la fratrie dans le devenir social et cognitif de l'enfant. Le quatrième chapitre exposera de manière détaillée l'influence que peut avoir le rang de naissance sur l'acquisition du langage dans les trois premières années. Dans le cinquième chapitre, nous nous emploierons à cerner comment la psychanalyse envisage le fonctionnement psychique de la fratrie à partir du complexe fraternel et de la rivalité qui en découle. Enfin, un sixième chapitre

interrogera la manière dont l'orthophoniste peut accompagner l'enfant dont le positionnement dans la fratrie vient faire symptôme dans le langage.

Dans l'idée de mieux comprendre comment l'environnement fraternel peut être un facteur des difficultés de langage, une partie pratique exposera deux cas cliniques d'enfants suivis en séance durant une année de stage.

PARTIE I - CADRE THEORIQUE

1 Définition et caractérisation de la fratrie

Certains termes vont être repris de manière itérative au cours de ce travail, il paraît donc nécessaire de les définir au préalable. C'est le cas de « fratrie » mais également de tout un champ sémantique qui est mis en évidence dès lors que l'on se penche sur cette thématique. Cette partie s'attachera donc à recenser le lexique relatif à la fratrie ainsi que certains termes propres à la psychanalyse. Elle décrira également de manière succincte l'organisation des liens de la fratrie, les relations fraternelles qui reflètent le complexe fraternel (formation de l'inconscient) seront développées plus avant dans les parties suivantes.

1.1 Définitions et étymologie

Les définitions données ici sont celles du Petit Larousse Illustré (2005) et/ ou du Dictionnaire de la Psychanalyse complétées, pour ce qui concerne l'étymologie, par celles du Dictionnaire historique de la langue française (1998).

Fratrie : terme didactique dérivé du latin *frater* « frère ». Il désigne (en ethnologie, en démographie) l'ensemble des frères et sœurs d'une même famille.

En anglais, fratrie se traduit par *siblings* qui désigne l'ensemble des frères et sœurs mais également l'un ou l'autre des frères et sœurs (sibling).

Frère : garçon né du même père et de la même mère qu'un autre enfant. Désigne aussi celui avec qui on est uni par des liens quasi fraternels. Ce peut également être le nom que se donnent entre eux les membres de certaines confréries ou associations.

Le mot frère est issu du latin *frater* « frère par le sang » (au sens large, la parenté étant précisée par une épithète : pour le frère consanguin, *frater germanus*) et « frère par alliance » ; *frater* s'employait aussi comme terme d'amitié, au sens d' « allié », « membre d'une confrérie » et pour désigner des objets de même nature.

La complexité de la construction et de l'évolution du vocabulaire de la parenté explique les diverses acceptions du mot frère en français. Celui-ci désigne une personne de sexe masculin par rapport aux enfants de mêmes parents (frères germains) ; dans le cas du même père (frère consanguin) ou de la même mère (frère utérin) seulement, on dit plutôt demi-frère.

Depuis l'ancien français (vers 1050), le mot se dit de l'homme en tant que membre de la « famille » humaine, en particulier en religion (1690). Par extension, frères au pluriel se dit, comme en latin, de l'homme par rapport à ceux qui partagent les mêmes sentiments, intérêts, etc.

Sœur : fille née du même père et de la même mère qu'une autre personne. Se dit aussi de ce qui est apparenté à quelque chose d'autre.

Ce nom est issu du latin classique *soror*, *sororis*, mot qui désigne la sœur, la cousine, et est employé aussi pour marquer la ressemblance ou l'identité entre deux choses, par exemple les mains. En latin ecclésiastique, *soror* est le nom donné à une chrétienne par les chrétiens.

Le mot désigne dès l'origine (vers 1050) et comme en latin une personne de sexe féminin née du même père et de la même mère, ou seulement de l'un des deux. D'une façon plus précise on dit en droit sœur germaine (1200) quand les parents sont les mêmes, sœur utérine (1455) pour les filles d'une même mère et sœur consanguine (XVI^{ème} siècle) d'un même père ; aucune de ces expressions n'est devenue usuelle ; pour désigner la sœur consanguine et utérine, on emploie couramment *demi-sœur*.

Aîné : premier né dans une fratrie. Frère ou sœur né avant d'autres dans un tel groupe. Mais aussi, personne plus âgée qu'une autre.

Il est composé de l'ancien français *ains*, *ainz* (avant) et de *né*. Le nom est attesté au XII^{ème} siècle au masculin et au féminin. Il peut qualifier la branche d'une généalogie royale qui descend du fils aîné. L'adjectif *aîné(e)* reste d'emploi courant alors que son contraire, *puîné(e)*, est devenu archaïque.

Au premier emploi *fil*, *fille aîné(e)*, s'ajoute *frère*, *sœur aîné(e)*, où la seule antériorité chronologique est retenue. Notons que l'idée de filiation est perdue dans l'expression *être l'aîné(e) de quelqu'un*.

Puîné : né après un de ses frères ou une de ses sœurs.

C'est un adjectif composé (vers 1155) par soudure de *puis* et de *né* « né ensuite, après ». Terme juridique pour qualifier l'enfant né après un frère ou une sœur. Il est sorti de l'usage au profit du terme *cadet*.

Cadet : enfant qui vient après l'aîné ou qui est plus jeune qu'un ou plusieurs enfants d'une même famille. Ce terme désigne aussi une personne moins âgée et sans relation de parenté.

Il est emprunté (1466) au gascon *capdet* « chef, capitaine ». Le sens moderne attesté dès les premiers emplois (1466), vient de ce que les chefs gascons venus servir dans les armées des rois de France au XV^{ème} siècle étaient souvent des fils puînés de familles nobles. En ce sens, le mot a supplanté *puîné* au XVIII^{ème} siècle et il s'est étendu au dernier fils, à la dernière fille d'une famille.

Benjamin : le plus jeune enfant d'une famille ou la plus jeune personne d'un groupe. Dans la bible, Benjamin était le plus jeune fils de Jacob et également son préféré.

C'est un nom commun d'emploi tardif (début du XVIIIème siècle). Il désignait autrefois l'enfant préféré de ses parents et par extension, l'élève préféré d'un maître. De nos jours il se dit du plus jeune enfant d'une famille (1808), celui-ci étant souvent le plus choyé.

Fraternel : du latin *fraternus*. Propre à des frères, à des frères et sœurs. Qui évoque l'affection que l'on se porte habituellement entre frères, entre frères et sœurs.

Cet adjectif qualifie d'abord les relations qui unissent des chrétiens. Par ailleurs, il s'applique (vers 1361) à des personnes qui se traitent en frères et qualifie (au XVIème siècle) les relations entre frères, sœurs.

Sujet : le Petit Larousse Illustré en propose plusieurs sens. Le sujet est ce sur quoi on parle, on écrit, il peut aussi être la cause, le motif d'une action. En musique c'est le thème principal d'une fugue, en grammaire une fonction. Le sujet peut encore désigner un être humain que l'on soumet à des observations ou une personne titulaire de droits ou d'obligations ainsi que la personne soumise à l'autorité d'un souverain. Enfin, sujet en tant qu'adjectif désigne le fait d'être exposé à éprouver certaines maladies, certains inconvénients.

Terme courant en psychologie, en philosophie et en logique. Il est employé pour désigner soit un individu en tant qu'il est à la fois observateur des autres et observé par les autres, soit une instance à quoi est rapporté un prédicat ou un attribut. En philosophie, le sujet est défini comme l'homme même en tant qu'il est le fondement de ses propres pensées et de ses actions. Il est alors l'essence de la subjectivité humaine dans ce qu'elle a d'universel et de singulier.

En psychanalyse, Lacan a conceptualisé la notion de sujet dans le cadre de sa théorie du signifiant, en transformant le sujet de la conscience en un sujet de l'inconscient, de la science et du désir. En 1960, dans « Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien », Lacan, s'appuyant sur la théorie saussurienne du signe linguistique, énonce sa conception de la relation du sujet au signifiant : « Un signifiant c'est ce qui représente le sujet pour un autre signifiant ».

Objet : là encore, le Petit Larousse propose plusieurs sens pour ce terme. Ce peut être toute chose concrète, perceptible par la vue, le toucher. Mais il renvoie également à une chose solide, fabriquée par l'homme et destinée à un certain usage ou à un objet d'art qui résulte de la création artistique. C'est aussi ce sur quoi porte une activité, un sentiment ou encore le but d'une action, d'un comportement.

Objet est emprunté au latin *objectum*, participe passé d'*obicere* « jeter, placer devant » et « opposer ». Il a été introduit au Moyen-Age pour désigner ce qui affecte l'un des cinq sens. Le XVIème et le XVIIème siècle en ont fait un synonyme d'*aspect*, *apparence*, *spectacle*. Vers 1635, objet est appliqué à des choses suscitant un intérêt ou un comportement d'ordre affectif. Dans le domaine abstrait, le mot réfère à une réalité mentale, désignant ce qui occupe l'esprit, la pensée. Ce n'est que vers 1784 qu'objet commence à se référer à une chose concrète

Pour la psychanalyse, l'objet représente tout ce qui est en dehors du moi. Il est ce sur quoi se fixe la pulsion pour obtenir une satisfaction, il peut être réel ou imaginaire, une partie ou un tout. La relation d'objet est un terme employé par les successeurs de Freud pour désigner les modalités fantasmatiques de la relation du sujet au monde extérieur telles qu'elles se présentent dans les choix d'objets que ce sujet effectue. La conception lacanienne de la relation d'objet pose la question de l'objet en termes de manque et de perte.

Symptôme : trouble subjectif perçu par une personne et qui révèle une maladie. C'est un nom issu de la réfection (1538) de *sinthome* qui est emprunté au bas latin médical *symptoma*, lui-même emprunt au grec *sumptōma*, « affaissement », « événement malheureux », « coïncidence » et spécialement « coïncidence de signes ». Ce nom dérive du verbe *sumpiptein* « tomber ensemble », « survenir en même temps », « se rencontrer ». *Symptôme* conserve le sens du latin, désignant en médecine un phénomène lié à un état ou une évolution morbide, qu'il permet de déceler. La notion de « signe médical » rapproche le mot de la descendance du grec *semeion*. *Symptôme* s'emploie à l'époque classique à propos de tout accident désagréable apparaissant au cours d'une maladie (1648) et avec une valeur plus large dans *tomber en symptômes* « être stupéfait » (1656). Par figure le mot désigne ce qui permet de prévoir ou ce qui manifeste un état, une évolution, sens demeuré vivant, et spécialement ce qui révèle une violente émotion (1764) sens archaïque. Le mot a été repris en psychanalyse et en psychiatrie.

Ces quelques éléments laissent déjà entrevoir la complexité des liens fraternels de par les significations variées que revêt le lexique de la fratrie. En effet, « le fraternel » ne se limite pas à l'appartenance à une parenté mais entre aussi dans le cadre de la communauté d'idées pour aller jusqu'à la communauté humaine. Il ne fait pas uniquement référence à la consanguinité mais également à une affinité élective inscrite hors de toute filiation. Affinité qui se voudrait comparable à l'affinité fraternelle dans laquelle l'affection semblerait alors aller de soi ?

En outre, on voit poindre avec la définition de *cadet* une certaine assignation des rôles selon le rang (tout du moins sous l'Ancien Régime), qu'en reste-t-il aujourd'hui ? De telles déterminations semblent bien tenaces pour que le Dictionnaire Historique de la Langue Française fasse état du benjamin, qui tient son nom de la bible, comme de celui qui aurait d'emblée droit à un surplus d'affection de ses parents.

1.2 Liens et statuts dans la fratrie

1.2.1 La fratrie, les fratries

Selon Vinay et Jayle (2012), la fratrie existe lorsque le couple parental est reconnu par la société. Les enfants d'une fratrie « classique » sont issus des mêmes parents. Tous ne sont pas germains (en cas d'adoption) mais tous portent le même patronyme.

Si l'on veut décrire la fratrie, il ressort qu'elle se caractérise par trois éléments (Tsoukatou, 2005) :

- La succession des naissances dont vont découler des intervalles entre chaque enfant ainsi qu'une place spécifique au sein de la fratrie
- La répartition des sexes
- Le nombre d'enfants, qui évolue au fil des naissances. L'effectif minimal étant de deux personnes

A ces critères s'ajoute le fait qu'elle soit recomposée ou non. Dans l'affirmative, tous ses membres ne sont pas issus d'une même lignée et n'ont qu'un seul parent en commun (Théry, 1996, citée par Favart, 2012). Il découle de ces différents éléments de multiples configurations possibles regroupées sous le terme fratrie : nombreuse, mixte (en sexe), recomposée.

1.2.2 Structure des liens fraternels : au-delà d'une réalité observable

Les liens fraternels ont une structure objective, celle des liens consanguins horizontaux qui unissent les enfants issus de mêmes parents (Kaës, 2008, p.28). Ils se tissent entre ce que Freud nomme « die Geschwister », sous-groupe familial spécifique constitué des frères et sœurs et qui s'oppose au couple parental. Ces liens remplissent au minimum trois fonctions selon Meynckens-Fourez (2004) :

- une fonction d'attachement, de sécurisation, de ressource
- une fonction de suppléance parentale
- une fonction d'apprentissage des rôles sociaux et cognitifs

Ces trois fonctions montrent que les implications du lien fraternel se situent ailleurs que dans une simple réalité objective et observable qui s'établirait dans des contacts sociaux. La fonction d'attachement par exemple va passer par un versant interne de

la relation fraterne, versant « inscrit dans l'expérience de chacun et associé aux fantasmes conscients et inconscients du sujet » (Bourguignon, 2008).

Les liens fraternels vont être déterminants pour l'enfant et son devenir. Selon Wallon (1959), un enfant qui a des frères et sœurs n'est pas seulement un parmi trois ou cinq car il se trouve « encastré dans un ensemble qui a pour lui une extrême importance, parce que cet ensemble délimite sa personnalité, en fait le foyer d'intérêts, de sentiments, d'exigences, de déceptions qui tiennent à la place occupée par lui dans la constellation familiale. » Au contact de ses frères et sœurs, l'enfant va pouvoir construire des apprentissages variés mais également expérimenter les notions d'individuation et d'altérité.

2 Rôle de la parenté dans le développement de l'enfant

La fratrie occupe une place de choix dans l'environnement social du jeune enfant, ainsi Bourguignon (2008) rappelle que :

La vie fraternelle stimule la pensée et les apprentissages, facilite l'adaptation à l'environnement et aide à savoir se comporter en face des adultes. L'expérience fraternelle offre l'opportunité d'élaborer psychiquement les prémices du lien social. En effet, quelle que soit leur position, aînés ou puînés, tous sont confrontés au problème de la coexistence et de son élaboration psychique, même s'il ne se pose pas dans les mêmes termes pour chacun.

2.1 Développement de l'enfant dans un contexte culturel

2.1.1 Autonomisation progressive via le rapport à l'environnement familial

« Le développement de l'intelligence est lié chez l'enfant au développement de sa personnalité totale. » (Wallon, Les étapes de la sociabilité chez l'enfant, 1959). Or, la personnalité de l'enfant est influencée par son environnement. Si le milieu dans lequel évolue l'enfant est d'abord un milieu physique (comme c'est le cas pour tous les êtres vivants), il va vite devenir un milieu social. Bruner rappelle qu' « une part considérable de l'activité de l'enfant durant la première année et demie de sa vie est extraordinairement sociale et axée sur la communication » (1983, p.21)

Dès les premiers jours, les actes du bébé vont avoir des répercussions sur son environnement : ses cris font venir sa mère. « Les enfants commencent à utiliser le langage non parce qu'ils ont la faculté de l'employer, mais parce qu'ils en ont besoin pour obtenir certaines choses » (Bruner, 1983, p.97). De même, les gestes ne permettent pas encore à l'enfant de s'approprier les objets mais d'entrer dans un mode d'expression, tourné vers les personnes et par là même de faire son entrée dans la culture propre à son milieu.

Chez l'enfant, il existe une interaction réciproque entre le développement psychique et le développement biologique. L'enfant a besoin d'être l'objet de manifestations d'ordre affectif quand il est lui-même capable de relations d'ordre affectif pour se développer de façon normale sur le plan biologique. L'horizon social de l'enfant, d'abord lié à la mère (ou à la personne ayant la fonction maternelle) va progressivement s'élargir au fur et à mesure des apprentissages tels la marche et le langage. Les déplacements de l'enfant lui permettent de modifier son environnement, d'agir sur lui. La parole lui permet de donner des noms différenciateurs aux objets.

2.1.2 Le champ des relations sociales s'élargit avec la construction du langage

Dès lors, l'enfant va apprendre que l'autre qui est capable de le nommer peut se déplacer comme lui, l'approcher, s'éloigner. Il s'instaure alors une forme de réciprocité : « L'enfant apprend qu'à toute action il n'y a pas seulement un pôle, le sien, mais qu'il y a deux pôles, le pôle de celui qui accomplit l'action et le pôle de celui qui est l'objet de l'action » (Wallon, 1959).

Le langage et la maîtrise de la référence sont alors essentiels pour l'entrée de l'enfant dans la culture. La maîtrise de la référence nécessite de faire le lien entre le signifiant et la chose signifiée mais également de s'assurer que les représentations liées au signifiant sont conformes aux usages des autres (Bruner, 1983). L'enfant adopte les référentiels propres à sa culture pour pouvoir entrer en relation avec les autres de manière plus intentionnelle qu'auparavant. Les rôles du dire et de l'agir vont donc fonder la vie psychique de l'enfant. Les prendre en compte permet la compréhension des relations interpsychiques.

La prise de conscience de son autonomie et la découverte de l'altérité qui en découle vont permettre à l'enfant de se tourner vers d'autres figures que la seule figure maternelle. D'après Wallon (1959), « c'est parce qu'il commence, alors, à se poser la question de son moi par rapport au moi des autres, qu'il devient en même temps sensible aux rapports divers qui peuvent exister de façon durable à l'intérieur de la famille dont il est un élément fixe. » A partir de trois ans « il devient bien plus sensible à ce qu'on a appelé la structure de la constellation familiale » (Wallon, 1959).

Cette sensibilité au groupe qu'est la famille induit une entrée dans des rapports plus nombreux, complexes et variés. L'enfant, par son environnement proche entre dans la culture d'un groupe d'appartenance. Or, l'entrée dans la culture va être primordiale pour l'enfant car selon Wallon (1959), « l'humanité est précisément faite de groupes où les individus ont en commun des rites, des traditions, un langage qui leur permettent de collaborer entre eux en vue de dominer le monde extérieur, mais d'abord il leur a fallu se soutenir les uns et les autres, afin de s'aider mutuellement à subsister. »

2.2 Famille et fratrie comme groupes culturels

L'enfant qui prend conscience de son autonomie prend également conscience de la structure proche qui l'entoure : sa famille. Ce groupe constitué des parents et de la fratrie est le premier dont l'enfant fait partie durant sa vie. La famille est à la fois un milieu et un groupe pour l'enfant : les rapports entre les différents individus qui la composent induisent pour chacun un rôle ou une place dans cet ensemble destiné à lui assurer ses besoins vitaux (Wallon, Les milieux, les groupes et la psychogénèse de l'enfant, 1959). La structure familiale, outre les relations enfants-parents voit coexister les frères et sœurs dans des relations diverses, variables selon le rang, les différences d'âge et de sexe.

La fratrie est une structure toute particulière, un groupe encore différent de la famille puisque la proximité entre frères et sœurs s'oppose à l'écart générationnel de type hiérarchie sociale existant avec les parents. C'est en fonction de la place dans la constellation fraternelle que la fratrie délimite la personnalité de l'enfant. Pour Bourguignon (2008), « quelle que soit leur position, aînés ou puînés, tous sont confrontés au problème de la coexistence et de son élaboration psychique, même s'il ne se pose pas dans les mêmes termes pour chacun. » De plus, contrairement à la famille, le groupe « fratrie » bien qu'ayant un fond constant, évolue selon les circonstances. Il n'est pas rare que des sous-groupes ou des « couples » s'y forment selon des variables diverses (Kaës, 2008).

Au sein de la fratrie en tant que groupe, l'enfant « apprend à se conduire comme une personne parmi ses semblables, avec la volonté desquels il peut avoir à composer, d'où résulte pour lui la possibilité d'épanouir toute une variété nouvelle de conduites sociales » (Wallon, 1959). Le groupe est un facteur important de l'apprentissage

social chez l'enfant mais aussi du développement de sa personnalité. Il y est soumis à deux exigences opposées : d'une part une affiliation afin de maintenir la cohésion du groupe et d'autre part la prise d'un rôle déterminé afin d'y trouver son autonomie.

On retrouve cette exigence dans la fratrie où « cette situation paradoxale favorise la construction de l'individualité de chacun et la reconnaissance de l'altérité d'autrui, ces mouvements tirent leur énergie du besoin de croissance individuel et de la coprésence active des sujets sur une assez longue période de temps » (Bourguignon, 2008). Ces deux tendances que sont l'individualisme et l'esprit collectif « sont les deux moments complémentaires d'un même processus, aussi bien à l'échelle individuelle qu'à l'échelle collective » (Wallon, 1959).

Cette dualité en tant que membre du groupe permet à l'enfant de prendre connaissance de lui-même et de ses capacités propres par comparaison à celles des autres membres (non pas en tant qu'individus mais en tant que parties d'une catégorie). Pour Wallon, « cette assimilation de soi à autrui par l'intermédiaire du groupe a déjà les caractères d'une pensée catégorielle s'appliquant à l'action. » Et il rajoute :

La place, d'ailleurs variable selon ses mérites, que lui assigne le groupe, les tâches qu'il y assume, les sanctions tout au moins d'amour-propre qu'il y rencontre, les normes que lui impose son appartenance au groupe l'obligent à régler son action et à la contrôler sur autrui comme dans un miroir, bref à s'en faire une image comme extérieure à lui-même et conforme à des exigences qui en réduisent l'absolue spontanéité et l'initiale subjectivité.

Dans la fratrie, l'enfant apprend à se situer à la fois comme sujet et comme objet car ce groupe, à l'instar de tous les autres, l'incite sans cesse à se situer parmi d'autres à la fois semblables et différents de lui. Il est en permanence plongé dans un aller-retour entre le « je » et le « nous » qui dépasse les seuls liens affectifs et les rapports purement subjectifs pour initier les liens sociaux. La fratrie ainsi offre à l'enfant une expérience des prémices du lien social : lien dans lequel autrui n'est pas un objet de satisfaction pulsionnelle ou un moyen d'établir son propre fonctionnement psychique mais bel et bien un sujet inscrit dans la réalité. (Bourguignon, 2008)

2.3 La fratrie comme facteur de socialisation

2.3.1 Relations fraternelles : une nature complexe.

La fratrie est le premier groupe d'appartenance de l'enfant : à son contact il apprend les relations et codes propres à un système culturel particulier. Des processus et mécanismes d'expérimentation du lien social y ont une importance non négligeable (Vinay & Jayle, 2011). On peut donc dire que le lien fraternel est marqué par la culture et également s'interroger, comme Bourguignon (2008) sur le fait que « les frères et sœurs ne se sont ni choisis ni engendrés et il est légitime de se demander si le fait d'être issus d'une même matrice ou de porter le même patronyme suffit à créer un lien entre les sujets concernés. » Les liens entre frère et sœurs ne vont pas de soi et sont de toute manière d'une nature complexe. Pour Meynckens-Fourez (2004) : « La fratrie est un laboratoire qui offre de nombreuses occasions de rivalités, de complémentarités, d'identifications et d'oppositions. Lieu d'amour et de haine, on peut y vivre des affects très différents, en reparler, se détester et s'unir aussi dans l'adversité. »

2.3.2 Modèle des relations fraternelles

Bourguignon (2008) met en évidence un modèle de relations fraternelles qui présente quatre aspects :

- *la structure affective des relations* allant de l'affection à la froideur voire à l'indifférence
- *le contenu objectif de ces relations* : activités, intérêts, jeux, stimulations réciproques, conflits
- *la structure formelle des relations* avec des phénomènes de hiérarchie, de dominance/soumission, liée à la maturité des enfants, à leurs capacités et ressources
- *la rivalité* existant entre eux pour la conquête de l'amour parental et la possession des ressources familiales.

S'il existe une grande variété d'interactions fraternelles, il est cependant difficile de faire la part des choses entre celles dues aux caractéristiques structurelles de la fratrie et celles dues au caractère des individus ou à la dynamique familiale.

2.4 Des interactions sociales initiées de manière différente selon le rang dans la fratrie

La fratrie constitue un support émotionnel mutuel durant toute la vie. La compréhension de l'origine de la qualité des relations dans la fratrie est donc importante.

2.4.1 Des relations à la fois symétriques et asymétriques

Il existe de nombreuses interactions sur le plan social dans les fratries : affrontements, comportements d'imitation, partage, aide, requêtes, jeu... Selon Abramovitch, Corter, Pepler et Stanhope (1986), être aîné ou cadet n'est pas sans incidence : ils ont observé que ce sont les aînés qui initient le plus souvent les conflits ou les relations sociales. Dans le même temps, les cadets adoptent des attitudes d'imitation. Cette « dualité » met en exergue une forme de « domination » des aînés dans les relations fraternelles. Pour ces auteurs ni le sexe ni l'écart d'âge n'auraient d'influence sur ces attitudes. C'est bien l'ordre de naissance qu'ils ont observé comme étant un facteur déterminant sur ces comportements.

De plus, lorsqu'un aîné a plutôt des comportements de type social son cadet aura lui aussi ce type de comportements, cette corrélation est également retrouvée pour les comportements d'affrontement. Ceci implique donc une forme de réciprocité dans les relations fraternelles, réciprocité que l'on trouve précocement (dès un an et demi pour l'un, quatre ans pour l'autre).

Il existerait donc à la fois une symétrie et une asymétrie dans les fratries. Asymétrie car le plus âgé induit des situations, le plus jeune ayant tendance à imiter. Symétrie car la corrélation entre les types d'attitudes retrouvés chez les frères et sœurs d'une même fratrie est souvent élevée. Cette complémentarité entre frères et sœurs montre l'importance de la fratrie dans la vie des jeunes enfants. Les interactions sont loin d'être uniquement négatives, elles sont au contraire multiples et variées. Si la rivalité existe bel et bien ce sont les jeux et les comportements « sociaux » qui constituent l'essentiel des interactions dans les fratries.

2.4.2 Des relations liées au caractère des enfants

Le tempérament des enfants peut contribuer à la qualité de la relation dès le plus jeune âge (Brody, 1998). Les enfants à tempérament difficile, moins adaptables sont plus affligés à la naissance d'un autre enfant dans la fratrie.

Les conflits dans la fratrie peuvent naître du tempérament des enfants. Les enfants très actifs expérimentent quatre fois plus de conflits au sein de la fratrie. Et les dyades d'enfants d'âge préscolaire ayant des tempéraments différents vivent plus de conflits que ceux ayant des tempéraments similaires.

Les relations aux frères et sœurs ne sont pas sans conséquences sur le plan physiologique. Ainsi, Dunn (1981, citée par Brody, 1998) relate que les mères constatent que les enfants ayant des sentiments négatifs plus fréquents à la naissance d'un puîné ont plus de problèmes de sommeil à cette période que les enfants qui semblent mieux vivre cette arrivée.

2.5 Fratrie et développement du langage

C'est au sein de la famille, au contact de ses parents, frères et sœurs que l'enfant fait l'acquisition de ce que l'on appelle la « langue maternelle ».

2.5.1 Rappel sur le développement du langage chez le tout-petit

2.5.1.1 L'enfant est équipé d'un dispositif d'acquisition du langage

Dès la naissance, l'enfant dispose de capacités cognitives spécifiques au langage et qui ne nécessitent pas d'apprentissage explicite. Encrevé (2013) souligne :

L'enfant est un linguiste, un grammairien, en ce sens qu'il se construit une grammaire intériorisée qui lui permet à la fois d'analyser ce qu'il entend et de produire lui-même des phrases qui s'inscrivent dans le cadre de toutes les phrases possibles de sa langue maternelle, des phrases donc que les autres locuteurs-auditeurs de cette langue peuvent analyser et comprendre. (p.123)

Pour Bruner (1983), il existe bien un « dispositif » d'acquisition du langage chez l'enfant, dispositif qui est soutenu par un système de support d'acquisition du langage venant de l'adulte (p.34). Mais il ajoute que c'est l'utilisation du langage dans le but de communiquer qui va permettre l'apprentissage : « Les enfants

apprennent au début à employer un langage (ou ses précurseurs linguistiques) pour obtenir ce qu'ils veulent, se livrer à des jeux, rester en contact avec ceux dont ils dépendent (p.96) ».

C'est donc bien avant l'entrée à l'école et tout apprentissage explicite que l'enfant apprend à parler. « Quand l'enfant entre à six ans à l'école, il sait parler, il a mis en place une grammaire parfaitement structurée de sa langue, même si celle-ci ne correspond pas à la norme de la langue scolaire » (Encrevé, 2013, p.139). Le moteur de l'enfant dans l'apprentissage du langage n'est donc pas l'acquisition du langage pour lui-même, avec ses règles de grammaire dont l'inférence est abstraite, mais le besoin d'aller de l'avant en utilisant les règles de l'usage du langage propres à sa culture (p.110).

2.5.1.2 Développement du langage dans un contexte social

Le contexte social a toute son importance dans le domaine de l'acquisition du langage. Pour une utilisation optimale du langage, « l'enfant doit apprendre à maîtriser le lien qui existe entre les aspects cognitifs et les aspects sociaux du langage » Bernicot (2002). La maîtrise de la référence est un exemple qui illustre bien cette nécessité. Pour relier les perceptions aux sons et aux représentations du monde qu'il a en tête, l'enfant doit maîtriser non seulement des savoir-faire individuels mais également des procédures sociales pour s'assurer que le lien qu'il établit entre un signe et une chose signifiée est « conforme aux usages des autres » (Bruner, 1983, p.81).

Bernicot (2002) introduit l'importance de la pragmatique du langage dans le développement du langage de l'enfant et relève trois apprentissages sur lesquels repose son acquisition:

- L'apprentissage de la structure de la langue (grammaire, signification des mots) qui est de nature cognitive.
- L'apprentissage des caractéristiques des situations sociales d'utilisation du langage qui est de nature sociale.
- L'apprentissage de la mise en correspondance de la structure de la langue et des caractéristiques des situations sociales qui est de nature cognitivo-sociale.

L'enfant qui apprend à parler est soumis à des contraintes culturelles et linguistiques qui prévalent dans le milieu auquel il appartient. Le langage est pour lui tout à la fois « un dérivé et un véhicule de la transmission de la culture » (Bruner, 1983, p.96). Son entourage (parents, famille) lui apporte son appui dans le but non pas de devenir capable de parler mais bien de devenir un être humain « civilisé » membre d'un groupe culturel.

2.5.2 Variabilité des interactions langagières précoces en fonction de l'écart d'âge

Les interactions sociales précoces affectent le développement cognitif de l'enfant. Or développement cognitif, psychique et langagier sont intimement liés. Comme le rappelle Dolto (1994) à propos de l'observation des bébés et des débuts de la psychanalyse : « Pour un enfant tout est signifiant langage, tout ce qui se passe autour de lui et qu'il observe. Il réfléchit dessus. »

Parmi les différentes interactions possibles, le langage prend une place de choix chez les frères et sœurs, place d'importance croissante au fur et à mesure que les enfants grandissent (Abramovitch & al., 1996). Dans le même temps, les interactions d'ordre « physique » diminuent de manière inversement proportionnelle, restant toutefois prépondérantes dans des situations de conflit.

Les enfants d'une même fratrie sont capables d'interactions linguistiques élaborées entre eux : ils utilisent les tours de parole, les gestes, les vocalisations... Parmi ces interactions, les jeux sont un lieu d'échanges intéressants qui vont permettre l'apprentissage du partage et de l'inversion des rôles ainsi que la mise en mots de situations. Dans les situations de jeu, Gibbs, Teti et Bond (1987) ont observé que quand les écarts d'âge sont élevés entre les enfants d'une fratrie, ils s'engagent dans un plus grand nombre d'échanges, avec un plus grand maintien des tours de parole que les enfants d'âge plus rapproché. Les aînés se montrent capables d'engager ces interactions. L'input linguistique, qu'il soit vocal, verbal ou gestuel est plus élevé quand l'écart d'âge est important. Il semble donc que plus l'écart d'âge augmente et plus les interactions se rapprochent de celles qu'on peut observer entre parents et enfants.

3 Influence de la fratrie sur le devenir social et cognitif

Selon Tsoukatou (2005), trois grands liens structurent la famille : le lien conjugal, le lien parental et le lien fraternel. Ce dernier a longtemps été négligé dans les études sur le développement de l'enfant, les relations parents/enfants prenant le dessus sur tout autre angle d'approche. Pourtant, si la famille reste un facteur de transmission du niveau économique et social, les relations fraternelles constituent un pilier de la vie intrapsychique, affective et sociale du sujet.

3.1 La fratrie : facteur de transmission du niveau socio-culturel

Le parcours de vie d'un individu est fortement influencé par le milieu social d'origine et plus particulièrement par sa famille. Pour Boutchenik, Coron, Grobon, Goffette et Valet (2015), l'influence familiale induirait la moitié de la variabilité des niveaux d'éducation et le tiers de la variabilité des niveaux de profession entre individus. Elle est qualifiée de « cohésive » car elle est responsable d'une similarité des parcours des membres de la famille en ce qui concerne la réussite scolaire ou la place dans la hiérarchie professionnelle.

L'étude du parcours d'individus ayant connu une socialisation familiale similaire permet d'identifier les formes de transmission communes aux membres d'une même fratrie. Il est intéressant de relever que l'influence familiale est accrue lorsque les individus sont de même sexe et avec un écart d'âge limité. Ces deux caractéristiques sont mesurables mais les frères et sœurs partagent également des caractéristiques non observables. Ces dernières sont :

- *Une influence familiale verticale*, des parents vers les enfants : elle englobe la génétique, l'hérédité au sens large, le niveau-socioculturel
- *Une influence horizontale* : influence réciproque entre les frères et sœurs (sur laquelle nous reviendrons par la suite)
- *L'environnement commun* : quartier, école fréquentée, amié

Ces déterminants inobservables contribuent à rapprocher les parcours des individus et sont responsables de la moitié des effets de l'influence familiale. Il ne faut donc pas se limiter à la seule origine sociale pour déduire l'influence de la famille sur le parcours des individus.

Les inégalités sociales et économiques se retrouvent au sein des fratries. Hauser et Sin-Kwok Wong (1989) ont montré qu'il existe une influence réciproque entre les aînés garçons et leurs cadets sur le devenir scolaire (on ne trouve pas d'influence des sœurs aînées sur leurs cadets). Cette influence réciproque prédomine cependant des aînés vers les cadets. Et ce n'est pas le seul statut parental qui serait en cause dans la transmission des inégalités puisque ces auteurs ont mis en évidence un effet de rang de naissance : le statut scolaire et professionnel des parents se reflète moins sur les cadets que les aînés. Les parents sentent-ils moins concernés par le « maintien » d'un statut social chez les cadets ou bien focalisent-ils leurs ressources sur les aînés ? Nous n'avons pas retrouvé d'étude qui réponde à ces questions mais ces données montrent bien que la fratrie est un facteur de socialisation non négligeable. Prendre en compte son influence permet de mieux comprendre les phénomènes intervenant dans la socialisation. Ces phénomènes ne sont pas seulement limités à l'influence parentale mais ils viennent de surcroît en réguler les effets.

3.2 Taille de la fratrie et position sociale : modèle de dilution des ressources parentales

Il existe un effet propre de la taille de la famille sur la position sociale occupée par un individu. « En général, on occupe une position sociale d'autant moins favorable qu'on a plus de frères et sœurs » (Merllié & Monso, 2007). Cette relation est ancienne et perdure toujours. Ces différences de destinée sociale pourraient s'expliquer par le plus grand nombre de familles nombreuses dans les milieux modestes mais ce n'est pas le cas. En effet, on la retrouve quelque soit l'origine sociale. La taille de la famille joue donc un effet propre défavorable (à partir d'un nombre de frères et sœurs élevé) sur le devenir des individus indépendamment des caractéristiques sociales de la famille.

Les effets de la taille de la famille sur la destinée des enfants peuvent passer par les conditions matérielles dans lesquelles ils sont élevés : avec l'accroissement du nombre d'enfants, les ressources consacrées à chacun diminuent. C'est ce que Downey (1995) appelle le modèle de dilution des ressources parentales. Ces ressources sont d'ordre interpersonnel : temps passé à parler avec l'enfant,

connaissance des prénoms des amis de l'enfant et d'ordre économique : ordinateur à la maison, sorties culturelles...

Dans les familles nombreuses où les enfants ont accès à des ressources d'ordre économique, ils semblent moins en tirer parti que dans les familles de taille plus réduite. Cela affecte la réussite scolaire qui est inversement proportionnelle au nombre d'enfants dans la famille. Un élément d'explication envisagé par Merllié et Monso (2007) serait lié aux interactions dans les familles nombreuses. Les enfants de ces familles vivent davantage entre eux, avec moins de relations avec les adultes ce qui pour les auteurs pourrait affecter leur développement intellectuel et social.

3.3 Devenir cognitif des enfants de mêmes fratries

Au sein d'une fratrie, les différents membres passent beaucoup de temps ensemble et jouent un rôle non négligeable sur le développement cognitif des uns et des autres. L'hétérogénéité de leurs compétences peut être une source de stimulation dans l'acquisition de nouvelles aptitudes.

3.3.1 Les aînés assurent une fonction d'étayage

Dès le plus jeune âge, les cadets observent et imitent leurs aînés tandis que ceux-ci leur apprennent de nouveaux jeux ainsi que l'utilisation des jouets. A partir de 7 ans, les enfants développent des compétences métacognitives qui leur permettent d'enseigner des « modèles » à leurs puînés de manière adaptée à leurs objectifs et compétences. Du fait du temps passé ensemble, les membres d'une même fratrie sont souvent très conscients des forces et faiblesses de leurs frères et sœurs.

Azmitia et Hesser (1994) ont observé des enfants dans une tâche de construction d'un moulin (type Lego). Les groupes d'enfants observés étaient constitués d'un aîné, de son cadet et d'un enfant du même âge que l'aîné connu des deux frères et/ou sœurs. Les enfants guidés par leur aîné obtiennent de meilleurs résultats dans la tâche de construction que ceux guidés par l'enfant plus âgé appartenant à l'entourage familial.

Cela s'observe alors même qu'il y a beaucoup de similarités dans la guidance effectuée par les enfants plus âgés (frère/sœur ou ami). Tous dirigent, démontrent, expliquent des stratégies, corrigent les erreurs. Cependant, dans ce type de tâche guidée, les frères/sœurs aînés apportent plus de feedbacks positifs et d'explications

qu'un enfant plus âgé de l'entourage. Il existe donc une particularité spécifique à la contribution apportée par un aîné dans ce type de tâche.

Si l'enseignant guide l'apprenant, la réciproque est également vraie : la contribution du plus jeune des enfants est différente selon qu'il réalise sa tâche avec un aîné ou un ami de la famille plus âgé. Avec son aîné, le jeune enfant va plus facilement observer, imiter, demander de l'aide, poser des questions. Il est dans une démarche active de recherche et de réflexion. C'est donc peut-être la médiation du plus jeune, son meilleur contrôle de la tâche, qui pourrait expliquer les différences de notes obtenues.

La résolution de tâches cognitives met en lumière l'influence unique et réciproque des enfants d'une fratrie. Cela souligne la nécessité de prendre en considération aussi bien l'« enseignant » que l'« apprenant » dans ce type de situation. Si l'aîné est capable de s'adapter à son cadet et de lui apporter un étayage particulier, le plus jeune est lui dans une démarche active de recherche et non pas dans le rôle passif que l'on pourrait attribuer à tort à son statut d'apprenant.

3.3.2 Synergie dans les apprentissages

Dans une fratrie, les aînés sont généralement avancés d'une étape par rapport à leurs cadets. Contrairement aux adultes, il leur est facile d'interpréter des savoirs récemment acquis pour leur donner du sens (Gregory, 2001). C'est une opportunité pour eux que de mettre en œuvre ces savoirs acquis dans le domaine scolaire (ou ailleurs). Alors que l'étayage « classique » avec un adulte est unidirectionnel, avec une supériorité de celui-ci sur l'enfant, ici les deux parties sont d'une certaine façon sur un pied d'égalité en ce qui concerne les connaissances.

Les frères et sœurs jouent un rôle important quoiqu'informel dans les apprentissages des uns et des autres. Les aînés et leurs jeunes frères et sœurs d'âges rapprochés se stimulent les uns les autres dans des processus d'étayage. Ainsi, Brody (1998) a observé que dans des fratries où les aînés en âge d'être élèves passent du temps chaque jour à aider leurs jeunes frères et sœurs, leurs résultats dans les apprentissages en lecture et langage sont meilleurs que ceux d'autres élèves qui ont également des frères et sœurs mais ne les aident pas. Cette réciprocité et cette synergie dans les apprentissages remettent en cause une supposée passivité de l'apprenant face à un adulte expert dans les processus d'étayage.

4 Influence du rang de naissance sur l'acquisition du langage

Les études de l'impact de l'environnement sur le développement langagier de l'enfant se sont le plus souvent focalisées sur les interactions avec la mère. Or, la fratrie de l'enfant constitue également une source de variation dans la construction du langage. En effet, les jeunes enfants d'une même fratrie interagissent fréquemment entre eux. Or, leurs comportements sont moins prédictibles que ceux de la mère. Ce type d'interaction requiert donc des capacités d'ajustement et d'adaptation de la part des plus jeunes.

Il est à noter que l'ensemble des résultats des études présentées ci-après concernent des enfants de moins de 3 ans, car « d'un point de vue méthodologique, le rôle du rang dans la fratrie devient très difficile (voire impossible) à isoler dès lors que l'enfant est entré dans le système scolaire. » (Bernicot & Roux, 1998). Or, l'âge de 3 ans et demi est en général l'âge le plus élevé pour lequel il existe des enfants éduqués uniquement en milieu familial avant leur entrée à l'école.

4.1 Aînés et cadets : des environnements linguistiques différents

L'environnement linguistique des enfants diffère en fonction d'un certain nombre de paramètres, il ne peut donc pas être considéré comme une constante. Le rang de naissance peut-il impacter la qualité et la quantité de langage entendu ?

4.1.1 Expérience communicative en fonction du rang dans la fratrie : situations dyadiques ou triadiques

4.1.1.1 Les aînés bénéficient plus de la présence d'adultes que les puînés

Plus de 40 % des enfants entre 24 et 36 mois en Europe et aux Etats-Unis grandissent avec des frères et/ou sœurs aînés (Dunn & Shatz, 1989). Il va donc de soi qu'une grande partie du langage qu'ils entendent ne leur est pas directement adressé. Dans leur quotidien à la maison, ils entendent essentiellement leurs parents parler avec un ou des membres de leur fratrie.

Keller et Zach (2002) ont mis en évidence que chez les enfants de trois mois et demi, les aînés plus que les cadets bénéficient de la présence de la mère pendant leur temps éveillé. Ils ont des face-à-face avec le père plus longs lorsque la mère est présente. Les aînés bénéficient de 65 % du temps passé avec leur mère en

situation duelle contre 23 % pour les puînés. Ceci s'explique par la présence des aînés à la maison. Dans les premiers mois de vie, le temps d'échange passé en situation dyadique avec des adultes est donc considérablement plus important pour un aîné que pour un puîné. Celui-ci vit davantage de situations dites triadiques, où il participe à des échanges avec deux partenaires, le plus souvent sa mère et un aîné.

4.1.1.2 Interactions triadiques

a) *Diminution du langage adressé à l'enfant (LAE) apporté par la mère*

Le langage adressé à l'enfant se caractérise par des phrases plus courtes, plus simples avec des répétitions de mots et une certaine lenteur. Or, entre 12 et 26 mois, l'apport linguistique reçu par les premiers-nés de la part de la mère est plus important que celui reçu par les derniers-nés. De plus, avec les premiers-nés plus qu'avec les derniers-nés, les mères attendent davantage de cohérence dans le discours de l'enfant en l'incitant à des productions linguistiques de type "dénominations". Le langage adressé aux premiers-nés serait donc plus favorable au développement des aspects syntaxiques (complexité des énoncés) et lexicaux (vocabulaire) du langage que celui adressé aux derniers-nés. (Bernicot, 2002)

En présence de plusieurs enfants, la mère adresse moins de langage aux uns et aux autres qu'elle ne le fait en situation dyadique (Woollett, 1986). Elle est alors moins focalisée sur le plus jeune des enfants qu'elle ne l'est quand elle est seule avec lui. Dans une telle situation, le plus jeune a tendance à se replier sur lui-même et à afficher une certaine passivité.

Barton et Tomasello (1994) soulignent la particularité de ce contexte triadique qui induit, au niveau du langage, plus de contrôle de la part de l'adulte. Celui-ci va tendre à diriger les conversations, il aura moins d'échanges seul à seul avec un enfant donné du groupe. Le LAE diminue de moitié dans ce contexte et de même, les verbalisations de l'enfant diminuent.

En résumé, selon Bernicot (2002) :

Les premiers-nés se caractérisent par une proportion importante de langage adressé par l'entourage et par une expérience communicative limitée et

essentiellement dyadique avec un adulte. Les seconds-nés se définissent par une faible proportion de langage adressé par l'entourage et par une expérience communicative variée, pouvant être triadique avec un adulte et/ou un enfant.

b) LAE apporté par l'aîné

Contrairement à leurs aînés, les cadets sont souvent « en compétition » pour obtenir l'attention maternelle (Berglund, Eriksson & Westerlund, 2005). Ce déficit de situations duelles avec l'adulte va être partiellement compensé par l'attention qu'apportent les aînés. En effet, les plus jeunes vont avoir beaucoup d'occasions d'échanges avec le pair qu'est l'aîné surtout si celui-ci est d'âge préscolaire et est gardé à la maison. On peut toutefois s'interroger sur le type d'apport linguistique d'un aîné envers son frère ou sa sœur et sur la qualité de ses ajustements par rapport à ceux de la mère. Est-ce que son LAE est comparable à celui apporté par des adultes ?

Malmeer et Assadi (2013) ont observé que les enfants de 2 ou 3 ans adaptent systématiquement leur langage quand ils s'adressent à des plus jeunes. Mais l'input linguistique apporté par les frères et sœurs est différent de celui des mères. Ils sont moins ajustés, moins flexibles qu'elles car moins conscients des capacités du jeune enfant.

Ce déficit d'étayage est confirmé par Barton et Tomasello (2004). Ils ont mis en évidence que les aînés d'une fratrie ont de conversations plus courtes et moins nombreuses avec leurs cadets que ne l'ont les mères avec leur premier-né. Les frères et sœurs sont moins ajustés sur le plan pragmatique : ils respectent moins les tours de parole, ne repèrent pas les « échecs » conversationnels et ne relancent pas autant les sujets de conversation que ne le font les mères. Il semblerait que les aînés soient moins motivés que les mères à s'ajuster et étayer les interactions langagières. Les enfants apportent donc un modèle linguistique moins adapté, moins mature et plus égocentrique que ne le font les mères.

Bernicot (2002) ajoute : « L'apport linguistique de la fratrie reçu par les seconds nés ne rééquilibre pas la comparaison avec les aînés dans la mesure où cet apport est faible en quantité, peu adapté sur le plan structural et pragmatique,

n'aidant pas les seconds nés à soutenir une conversation, et ne les incitant pas à des productions linguistiques. » Et d'une manière plus générale, si l'on prend en compte le LAE total (celui apporté par les adultes et par la fratrie) reçu par les enfants d'une famille en fonction de leur rang de naissance, « le premier-né reçoit un apport linguistique quantitativement plus important et de meilleure qualité que celui reçu par le dernier-né. »

c) Spécificités du contexte triadique

Si seul le LAE « adulte » était adapté pour le développement du langage, il faudrait s'attendre à ce que les cadets présentent un retard de développement par rapport à leurs aînés, or rien n'indique un tel état de fait. Les enfants ne sont donc pas « captifs » de l'environnement linguistique dans lequel ils évoluent, pas plus qu'ils ne sont sous la dépendance de leur entourage. Au contraire, ils sont plutôt capables de rechercher et d'obtenir les informations dont ils ont besoin pour développer leur langage.

Une des manières d'obtenir cette information est de s'interposer dans les conversations entre leurs aînés et leurs parents : les intrusions constituent une grande partie des actes de langage des puînés (Dunn & Shatz, 1989). Ces intrusions montrent que les enfants sont attentifs aux conversations entre la mère et leur aîné et qu'ils les comprennent.

Ainsi, les cadets interviennent dans des conversations où ils doivent tout à la fois apporter et obtenir des informations qui concordent avec le thème. Ces informations doivent être nouvelles et pertinentes. Cette compétence est différente pour un enfant de la capacité à répondre à des questions qui lui sont directement adressées (souvent des questions fermées).

Les conversations entre partenaires multiples offrent à l'enfant des opportunités d'interactions linguistiques nouvelles car elles lui permettent d'entrer dans une multitude d'échanges parfois plus stimulants que s'il était en dyade avec l'adulte, situation qui peut induire une certaine pression car très cadrée (Barton & Tomasello, 1994).

L'aîné a des sujets de conversation complexes avec sa mère, ce qui fournit un étayage et des stimulations langagières plus variés au cadet. Et ceci, même si le langage ne lui est pas directement adressé. L'enfant est plongé dans une

dynamique d'interactions variées et de sujets de conversations partagés (Woollett, 1986). Le fait d'entendre des conversations entre la mère et les membres de la fratrie constituerait donc un défi qui encourage l'enfant à faire montre de ses capacités linguistiques.

Dans un contexte d'échange triadique, les cadets sont également confrontés à l'intrusion de leurs aînés dans leurs conversations avec un adulte. Ils peuvent alors observer dans ces moments quels types d'intervention se révèlent plus efficace pour participer à bon escient à l'interaction. L'engagement dans des conversations avec plusieurs participants à caractéristiques différentes (adultes et enfants) leur donnerait ainsi plus d'opportunités d'apprendre les buts sociaux du langage.

4.1.2 Les cadets tirent parti des situations triadiques pour la compréhension et la pragmatique du langage.

La présence d'aînés influence l'environnement langagier dans lequel baigne le jeune enfant : il entend moins de LAE mais reçoit en contrepartie un « input » linguistique plus élaboré. Il doit en permanence analyser un langage (adressé par les parents et la fratrie) qui est moins « modelé » à son intention. En effet, en situation triadique, l'enfant participe à des conversations au sein desquelles il n'était pas pris en compte initialement. « Pour cela il apprend à produire des énoncés pertinents par rapport aux buts sociaux de la conversation des deux interlocuteurs initiaux. » (Bernicot, 2002) On peut donc dire que le dernier-né doit « travailler » pour obtenir un langage qui lui est adressé et des occasions d'échanges alors que tout ceci est offert au premier-né.

Malmeer et Assadi (2013) se sont demandé comment l'input linguistique apporté par la fratrie peut influencer le développement du langage des plus jeunes. Ils ont observé que les enfants qui sont sans frères et sœurs à la maison produisent plus de sons et de mots que ceux qui ont leurs frères et sœurs à la maison. Mais chez les jeunes enfants ayant un aîné d'âge préscolaire à la maison, les capacités de compréhension du langage sont meilleures que chez les enfants qui n'ont pas d'aîné à la maison. La présence d'aînés à la maison développe donc chez les plus jeunes des capacités d'adaptation par un environnement plus complexe et stimulant que la seule présence de la mère. Ils produisent certes moins d'énoncés (notamment car

l'aîné interprète leurs production), ont tendance à imiter les aînés, mais ont une meilleure compréhension du langage.

La compétence des cadets à intervenir dans des échanges entre leur aîné et la mère permet d'émettre l'hypothèse que le langage adressé aux derniers-nés (dans un cadre triadique) est plus favorable au développement des aspects pragmatiques du langage, en particulier à la prise en compte des buts sociaux des conversations et de l'adaptation à l'interlocuteur, que celui adressé au premier-né.

L'importance de la pragmatique du langage ne peut donc être mise de côté lorsque l'on s'intéresse à l'émergence du langage des enfants d'une même fratrie. Ainsi, Bernicot (2002) relève que :

L'introduction de la dimension pragmatique a permis de dépasser une conception selon laquelle la position dans la fratrie représente un avantage pour les premiers-nés et un handicap pour les seconds-nés. C'est en terme d'émergence plus ou moins précoce des capacités structurales et pragmatiques qu'il faut raisonner.

Le LAE n'est donc pas déterminant pour l'acquisition du langage : les enfants n'ont pas besoin d'un langage parfaitement adapté pour construire la langue. Ils ont besoin d'entendre un langage suffisamment riche et varié pour leur permettre de faire des généralisations. Dans ce cadre, les contextes linguistiques comprenant de multiples participants présentent un intérêt non négligeable. En tout état de cause, il semble que le dernier-né devienne un interlocuteur grâce à son aîné : l'impact des membres de la fratrie les uns sur les autres provenant indirectement de leurs interactions avec la mère autant que de leurs échanges en direct (Woollett, 1986).

4.2 Développement précoce du langage en fonction du rang dans la fratrie

Les conversations que les cadets entendent entre leur aîné et la personne qui donne les soins sont une ressource importante, en sus du langage qui leur est directement adressé, pour la construction du langage. Rien n'indique que les cadets acquièrent le langage à une vitesse plus réduite que leurs aînés. Cependant les aînés et leurs cadets peuvent prendre des chemins différents dans les premiers stades du développement du langage.

4.2.1 Les aînés présentent un développement lexical et syntaxique plus précoce que leurs cadets

Pine (1995) a montré que, dès les premiers stades du développement du langage expressif, les aînés atteignent plus rapidement le stade des 50 mots que leurs puînés. Cependant, il ne retrouve pas cette différence pour le stade de 100 mots. Cela tendrait à démontrer que s'il existe un développement plus précoce du vocabulaire chez les aînés, il se normaliserait assez précocement.

Hoff-Ginsberg (1993, citée par Berglund & al. 2005) a également rapporté que les aînés de 18 à 29 mois sont plus en avance non seulement sur le plan lexical mais également sur le plan grammatical. Ils ont une meilleure compréhension du langage et une production plus importante de vocabulaire que leurs cadets.

Les second-nés ne sont pas pour autant désavantagés. Ils auraient plutôt des usages du langage différents que leurs aînés (Pine, 1995). En effet, ils utilisent plus les pronoms, plus de phrases pivots ou *frozen phrases* de type « papa pati » et plus la pragmatique du langage que leurs aînés.

Cependant, Hoff-Ginsberg tout comme Pine modèrent leurs résultats en soulignant que des variations intrafamiliales pourraient être plus fortes que les variations liées au rang dans la fratrie. Tous deux rappellent l'importance du facteur milieu socio-économique et son interaction avec le rang dans la fratrie.

4.2.2 Compréhension et utilisation des pronoms : les cadets sont plus avancés que leurs aînés

Chez de jeunes enfants, il est difficile de séparer les effets du LAE de celui qu'ils entendent dans les conversations autour d'eux. Pour tenter de les isoler, Oshima-Takane, Goodz et Derevensky (1996) ont étudié la compréhension et l'utilisation des pronoms chez des enfants de 21 mois. Les pronoms sont en effet plus nombreux dans les conversations à plusieurs participants (auxquelles sont habitués les puînés) qu'en situation dyadique (vécue quotidiennement par les aînés).

En situation dyadique, la mère utilise le plus souvent les pronoms « je, moi » pour parler d'elle et « tu, toi » pour parler de l'enfant. Pour utiliser et s'appropriier ces pronoms, l'enfant doit assimiler l'usage des tours de parole. Quand il est seul avec l'adulte, l'enfant pourrait cependant faire une généralisation abusive de ces pronoms

et conclure que « je » réfère à l'interlocuteur et « tu » à lui-même. Mais dans les contextes de conversations à plusieurs participants, l'enfant a tout loisir d'observer que les pronoms à la deuxième personne font référence à d'autres que lui et que les pronoms à la première personne et à la deuxième personne changent systématiquement en fonction des tours de parole.

Les résultats d'Oshima-Takane et al. (1996) indiquent que les cadets sont plus avancés que leurs aînés dans la production des pronoms. A 21 mois, les cadets produisent plus de pronoms à la première personne, à 24 mois, plus de pronoms à la deuxième personne. Cela serait un bénéfice du langage entendu en situation triadique. Mais du point de vue des indices structuraux (longueur moyenne des énoncés) et lexicaux (étendue du vocabulaire) et de quantité de parole (nombre de mots et d'énoncés) il n'existe pas de différence entre premier-né et second-né.

4.2.3 Etudes en langue française : le rang induit des chemins différents d'apprentissage du langage

Bernicot et Roux (1998) et Bernicot (2002) ont voulu compléter les travaux en langue anglaise en vérifiant que ceux-ci ne devaient pas leurs résultats à une éventuelle spécificité de cette langue. Ils se sont intéressés au rôle des conditions d'apprentissage sur différents aspects du langage en comparant les compétences structurales et pragmatiques d'enfants uniques et d'enfants seconds nés. Les aspects structuraux du langage font référence à la complexité syntaxique des énoncés produits et à l'étendue du vocabulaire. Les aspects pragmatiques prennent en considération des indices témoignant de l'adaptation à l'interlocuteur et de la capacité de maintien d'un thème (défini comme l'objet du discours) au sein d'une conversation.

Leurs résultats montrent que « les enfants uniques ont un développement syntaxique plus avancé que les enfants seconds nés » et que ces derniers ont un développement du vocabulaire plus faible que les enfants uniques. Mais les enfants seconds-nés produisent plus d'énoncés contingents avec la production précédente de leur interlocuteur alors que les enfants uniques produisent plus d'énoncés non contingents. « Les seconds-nés prennent donc plus en compte la pertinence des thèmes de la conversation que les premiers-nés » et ils sont plus capables de

maintenir et développer un thème (en multipliant les tours de parole) que ne le font les enfants uniques.

Cette étude, qui s'inscrit dans le cadre plus général des conditions d'apprentissage sur le développement du langage du jeune enfant, en arrive à la conclusion que les enfants uniques développent plus rapidement les aspects structuraux et les enfants seconds-nés les aspects pragmatiques du langage. Toutefois, il n'existe pas de différence dans le développement du langage en général. Ces résultats soulignent que le rang dans la fratrie induit des chemins différents pour la construction du langage des enfants mais non pas un déficit pour les plus jeunes. Comme Bernicot (2002), on pourrait se demander si « ces chemins différents convergent vers un même point d'équilibre entre les aspects structuraux et pragmatiques ou si des différences persistent ou bien encore si de nouvelles différences émergent. »

4.3 Effet du rang de naissance sur les pathologies langagières

Les aînés et leurs cadets se différencient par des expériences de communication différentes dans leurs toutes premières années qui les poussent à développer des compétences différentes selon les aspects du langage qui sont envisagés. Mais qu'en est-il de l'incidence du rang de naissance dans la fratrie sur les pathologies langagières ?

4.3.1 Facteurs de risque pour les retards de paroles importants

Etre considéré à risque en ce qui concerne les troubles spécifiques du langage signifie que les individus présentant certaines caractéristiques ont plus de risques de développer ce trouble que les individus qui ne présentent pas ces caractéristiques (Stanton-Chapman, Chapman, Brainbridge & Scott, 2002). Le concept de risque est donc crucial dans le cadre des programmes de prévention.

Dans le domaine langagier, les facteurs de risque se caractérisent par leur grande diversité, ils peuvent être de nature personnelle ou environnementale. Ils comprennent entre autres : la prématurité, un petit poids de naissance, une anomalie congénitale, des antécédents familiaux de troubles d'apprentissage, être un garçon, vivre avec peu ou pas d'autres enfants, une dépression de la mère et un stress parental mais également occuper un rang avancé dans la fratrie (Sylvestre, Desmarais, Meyer, Barati & Rouleau, 2009).

La proportion d'enfants présentant un retard de parole important augmente de façon graduelle et linéaire suivant l'augmentation du nombre de facteurs de risque. Le cumul des facteurs exerce une influence plus grande que celle de chaque facteur isolé, il existe donc une potentialisation, un effet cumulatif des facteurs. En d'autres termes, les enfants qui cumulent plusieurs conditions adverses ont un risque plus élevé selon Sylvestre & al. (2009) de présenter un retard langagier important.

Il existe un lien entre le développement langagier et le développement cognitif, social et comportemental. Les enfants utilisent le langage pour créer de nouveaux concepts. Il est donc important d'identifier les facteurs de risques, non pas pour empêcher le trouble d'apparaître mais bien pour éviter l'apparition de troubles qui en découleraient.

4.3.2 Rang de naissance et troubles développementaux du langage

Les enfants présentant des troubles du langage ont un risque accru de développer des troubles psychiatriques. Pour tenter de déterminer quels facteurs environnementaux sont susceptibles d'influencer le développement d'un trouble psychiatrique chez ces enfants, Beitchman, Peterson et Clegg (1988), ont examiné l'effet du rang de naissance. Leurs résultats indiquent que le plus souvent, les enfants sans trouble de parole/langage sont des aînés. De surcroît, il y a deux fois plus de puînés chez les enfants présentant des troubles de parole/langage que chez les enfants du groupe contrôle. Toutefois, cette étude n'a pas trouvé de lien entre le rang de naissance et les troubles psychiatriques.

Pour Tomblin (1990), il n'existerait pas de lien entre le rang de naissance et les troubles développementaux du langage. Ces troubles ne sont pas plus représentés chez les enfants ayant un rang de naissance élevé qu'ils ne sont sous-représentés chez les aînés. Il constate que ce résultat va à l'encontre d'autres études réalisées auparavant mais rappelle que celles-ci ne prenaient pas en compte la taille de la famille ou les facteurs socio-économiques.

Stanton-Chapman et al. (2002) ont quant à eux établi un effet du rang de naissance en contrôlant les variables « taille de la famille » et « niveau socio-culturel » et ceci sur un échantillon de plus grande ampleur que celui de Tomblin. Dans leur étude, le rang de naissance, notamment pour les enfants nés en troisième position ou plus tard est associé à un risque plus élevé de troubles spécifiques du langage.

4.4 Conclusion

L'ensemble des recherches citées dans cette partie met en évidence que l'environnement linguistique des enfants diffère en fonction d'un certain nombre de paramètres, et ne peut donc pas être considéré comme une constante. S'il est vrai, comme le souligne Brody (1998), que l'influence de la fratrie n'est qu'un facteur parmi tant d'autres sur le devenir social et cognitif, il paraît cependant indéniable que le langage adressé et entendu par les enfants ainsi que leur expérience communicative varie en fonction du rang dans la fratrie.

Les résultats des études en sociologie et psycholinguistique rapportés ci-avant relèvent des caractéristiques spécifiques aux fratries et étudient les comportements qui en découlent. Ces études constatent bel et bien des faits mais ne disent rien des mécanismes psychiques à l'œuvre dans ces observations. En outre, la clinique vient souvent contredire de telles statistiques et généralités. Si l'on choisit de se placer du côté du sujet et de la singularité, c'est bien l'histoire de l'enfant, ce qui est dit de lui et par lui, qui va lui permettre de résoudre la question de sa place parmi ses frères et sœurs.

5 De l'enfant objet d'études à l'enfant sujet : apport de la psychanalyse

Si les études précédemment citées renseignent sur le rôle de la fratrie dans le développement cognitif et social de l'enfant elles ne prennent pas en compte l'enfant sujet et son savoir qui peut être inconscient. Or, l'enfant qui arrive dans une fratrie naît de l'attente de ses parents et est accueilli à un moment particulier de l'histoire de ceux-ci. Il est alors investi psychiquement en fonction de leur propre expérience, de leurs projections. « Chaque enfant sera « rencontré » de façon singulière, il n'aura pas le même accueil que ses frères et sœurs, ni la même place, ni la même fonction dans l'histoire du couple conjugal et parental » (Vinay et Jayle, 2012).

5.1 Fonctionnement psychique du groupe fraternel

Le lien fraternel ne peut être réduit à une réalité objective. Les comportements observés entre frères et sœurs (agressivité, empathie, sollicitude) participent évidemment de cette relation mais ne peuvent la définir entièrement. Etudier la fratrie ne peut se faire en éludant « la dimension psychologique qui fonde le rapport fraternel dans la relation en miroir, l'introjection réciproque, l'intérêt érotique, les identifications et les rivalités inconscientes où l'imaginaire a sa part, chacun des enfants étant porteur de représentations multiples » (Bourguignon, 2008).

5.1.1 Constitution du groupe fraternel

La fratrie est le creuset de relations complexes aux affects intenses. C'est un groupe qui se constitue certes avec les parents mais également à côté d'eux avec des mécanismes d'ajustement qui leur sont le plus souvent inconnus (Peille, 2011, p.58) et qui contribuent à souder la fratrie. Bourguignon confirme cette idée que l'intimité de la fratrie induit des mouvements psychiques qui se font à l'insu des protagonistes (2008).

Pour Kaës, le groupe fraternel est à la croisée de deux axes : un axe vertical constitué entre la fratrie et le couple parental et un axe horizontal formé par la génération paritaire des enfants (qu'ils soient engendrés, adoptés ou issus d'une recomposition familiale). Ces deux axes distincts « permettent de situer le groupe des frères et sœurs comme une entité psychique spécifique mais relative au couple

parental » (2008, p.140). Ils vont déterminer respectivement les modalités du complexe d'Œdipe et du complexe fraternel.

Le groupe fraternel est donc le lieu d'une réalité psychique propre qui résulte d'une créativité spécifique. Le lien fraternel devra donc être examiné sous l'angle de l'intersubjectivité : « frères et sœurs sont des sujets de l'inconscient dans leur rapport mutuel et dans leur rapports à chacun de leurs parents et au couple qu'ils forment » (Kaës, 2008, p.141). Pour comprendre cette réalité psychique, il faut éviter de réduire l'ensemble des enfants de la famille à un groupe unifié dans lequel les singularités disparaissent. Dans la fratrie, l'enfant est bel et bien un sujet et non pas un parmi ses semblables, « (il) se saisit comme encastré dans un ensemble qui a pour lui une extrême importance, parce que cet ensemble délimite sa personnalité, en fait le foyer d'intérêts, de sentiments, d'exigences, de déceptions qui tiennent à la place occupée par lui dans la constellation familiale » (Wallon, 1959).

5.1.2 Ce qui se joue dans le lien fraternel

La fratrie est un « laboratoire » où des alliances et des conflits voient le jour. Ces relations sont le plus souvent interdépendantes des relations aux parents (Tsoukatou, 2005). Anna Freud (1956, citée par Gayet, 1993, p.62) avait observé que « la relation de l'enfant avec ses frères et sœurs est subordonnée à la relation qu'il a avec ses parents et en dépend ». Kaës rajoute à ce jeu des alliances et des conflits le complexe et les imagos fraternels comme organisateurs de la réalité psychique du groupe fraternel (p.142). Rappelons que l'*imago* est un terme qui a été introduit en 1912 par Jung pour « désigner une représentation inconsciente à travers laquelle un sujet désigne l'image qu'il se fait de ses parents » (Roudinesco & Plon, 2002). L'*imago* est un mélange de symbolique et d'imaginaire, chacun a donc son propre *imago* parental. Il n'est pas fait état d'*imago* fraternel mais il est possible de supposer que comme dans le complexe d'Œdipe l'enfant a également construit un ensemble de représentations inconscientes concernant ses frères et sœurs.

Selon Kaës (p.145), le lien fraternel relève du désir d'avoir des frères et des sœurs. Ce désir a des sources négatives (recherche d'une « répartition » de l'investissement parental) et des sources positives (avoir un double homosexué ou hétérosexué qui permet de réaliser des désirs). En permettant de reporter des sentiments oedipiens

sur les frères et sœurs la fraternité « peut offrir une réparation de la déception oedipienne » (Tsoukatou, 2005).

L'interdiction de l'inceste et l'expérience de la frustration lors de la naissance d'un puîné constituent des dimensions centrales de la relation fraternelle. Mais il existe aussi un pôle narcissique de la relation, pôle basé sur les identifications, les alliances secrètes et les apprentissages (Tsoukatou, 2005). La relation fraternelle consiste donc en de multiples composantes de nature contradictoire qui contribuent à façonner l'enfant en tant que sujet. Or, cette contradiction est l'une des bases des complexes qui se constituent dans les relations interpersonnelles.

5.2 Les complexes familiaux

5.2.1 Le complexe en psychanalyse

Complexe : « Terme forgé par le psychiatre allemand Theodor Ziehen, et utilisé essentiellement par Carl Gustav Jung, pour désigner des éclats de personnalité détachés ou des groupes à contenu psychique séparés du conscient et ayant un fonctionnement autonome dans l'inconscient. De là, ils peuvent avoir une influence sur le conscient (Roudinesco & Plon, 2002).

Selon Lacan, « le complexe lie sous une forme fixée un ensemble de réactions qui peut intéresser toutes les fonctions organiques depuis l'émotion jusqu'à la conduite adaptée à l'objet » (2001, p.28). Pour lui, le complexe est lié à l'imaginaire parental et l'ensemble formé permet de comprendre la structure de l'institution familiale. Le complexe est un facteur concret des relations familiales, qui se comprend par sa référence à l'objet et qui exerce une action inconsciente sur chacun de ses membres en en organisant les affects. Cette forme d'organisation qui surplombe l'institution familiale est « prise entre la dimension culturelle qui la détermine et les liens imaginaires qui l'organisent » (Roudinesco & Plon, 2002).

Pour Kaës (2008) et Gayet (1993), il existe une composante conflictuelle, contradictoire des complexes qui vont contribuer à façonner la personnalité de l'enfant par la place qu'il occupe dans la famille mais également par ses identifications aux parents.

Il existerait plusieurs complexes relevés par la psychanalyse, le plus « célèbre » étant le complexe d'Œdipe. Cependant, Almodovar (1981) soutient que les rapports

entre les membres d'une même fratrie ont longtemps été occultés au profit de l'étude des relations parents-enfants. Or, les liens qui se créent dans une dimension horizontale (versus verticale parents-enfants) entre les enfants d'une fratrie contribuent également à structurer leurs relations (p.33). Le complexe d'intrusion, ainsi que le complexe fraternel qui en dérive, créent des dynamiques nouvelles au sein des fratries.

5.2.2 Le complexe d'intrusion

Peille (2011) rappelle que l'intrus est la « personne qui s'introduit quelque part sans être invitée ni désirée ; synonyme: importun, indésirable. » Lacan a défini le complexe d'intrusion comme une représentation de « l'expérience que réalise le sujet primitif, le plus souvent quand il voit un ou plusieurs de ses semblables participer à la relation domestique, autrement dit lorsqu'il se connaît des frères » (2001, p.36). Celui qui surgit dans la famille est reconnu comme objet par l'enfant. Le complexe d'intrusion est donc fondé sur la perte : perte de l'exclusivité et de la place auprès de la mère, il met ainsi l'enfant au contact du monde réel qu'il devra partager. Les conditions du complexe d'intrusion sont soumises à différentes variables liées à la culture mais également aux caractéristiques de la cellule familiale. Pour Tsoukatou (2005), ce complexe est avant tout une recherche de positionnement : « dans le complexe d'intrusion, l'enfant se trouve en face de son frère et l'observe avec une grande curiosité. Il l'imité dans ses mouvements, il essaie de le séduire ou de s'imposer en devenant un vrai spectacle pour lui. » Le complexe fraternel serait donc un mode de relation à l'autre situé entre le réel, l'imaginaire et le symbolique.

C'est le plus souvent une naissance qui va déclencher le complexe d'intrusion. L'intrusion du frère a alors un effet qui peut être traumatisant selon le stade de développement psychique auquel se situe l'aîné. Si la naissance a lieu alors que l'aîné était en période de sevrage, il peut régresser, le frère qui arrive et les relations de celui-ci avec la mère étant perçus comme un obstacle. Si cette naissance survient après le complexe d'Œdipe, le frère pourra être vu comme une personne digne d'amour ou de haine (Lacan, p.44) et intégré dans le contexte des identifications parentales. Tsoukatou (2005) résume ainsi que « plus elle (la naissance du frère) est précoce, plus le complexe d'intrusion sera fort. »

Le complexe d'intrusion signe la constitution de l'identité : il participe de la construction du moi en même temps que l'irruption de l'Autre dans la vie de l'enfant (Kaës, 2008, p.94). C'est par les identifications successives à cet Autre, le frère, qui n'était au départ qu'une image spéculaire du Moi que le sujet va pouvoir se différencier (Tsoukatou, 2005).

5.2.3 Le complexe fraternel

Le complexe fraternel n'apparaît pas dans la psychanalyse qui infère les processus de constitution de l'enfant à partir du complexe d'Œdipe (Gayet,1993). Or, nombre d'enfants grandissent dans des structures familiales autres que le « triangle » père-mère-enfant. Les enfants ont le plus souvent au moins un frère ou une sœur et les images parentales vont s'en trouver remodelées. Kaës (p.6) rajoute que « le complexe fraternel est un véritable complexe, il ne se réduit pas au complexe d'Oedipe dont il serait le déplacement; il ne se limite pas non plus au complexe de l'intrus qui en serait le paradigme. »

5.2.3.1 Spécificité du complexe fraternel par rapport aux complexes d'Œdipe et d'intrusion

Le complexe fraternel découle certes du complexe d'intrusion : l'enfant, narcissique, exige un amour parental exclusif et vit comme un traumatisme l'intrusion du frère qui le prive de son omnipotence. Cependant le complexe fraternel a une fonction spécifique en ce sens que l'autre va y être l'objet de jalousie et d'agressivité mais également de curiosité et d'amour. Les désirs de destruction et de séduction y sont liés (Gayet, 1993). Le complexe fraternel est une organisation de ces désirs contradictoires d'un sujet (pas toujours l'aîné) pour l'autre qu'est son frère (Kaës, p.5).

Une telle organisation triangulaire des désirs amoureux, narcissiques et objectaux est le propre du complexe d'Œdipe qui inscrit les relations psychiques et les emplacements corrélatifs dans l'inconscient du sujet. Gayet (p.59) rappelle les similitudes qui existent entre complexe d'Œdipe et complexe fraternel qui « se développe dans un climat ambivalent d'amour et de haine ou plutôt de solidarité et de rivalité » (p.59). Il est vrai que le frère, comme le père vient « frustrer » l'enfant

de l'amour dispensé par la mère, toutefois, les relations fraternelles ne sauraient être «un doublet de relations parentales » (Almodovar, 1981, p.32).

Si le complexe d'Œdipe constitue l'axe vertical de structuration de la psyché, le complexe fraternel en est l'axe horizontal, l'autre fraternel et l'autre parental se situant de manière différente dans le rapport de génération (Kaës, p.27). Complexe d'Œdipe et complexe fraternel mettent alors en œuvre des positions de l'objet et des rapports de générations différents. « Alors que le complexe d'Œdipe a pour butée l'inceste et le parricide (et le matricide) et pour affect l'angoisse de la castration, le complexe fraternel se heurte au fratricide et à l'angoisse du sevrage et de l'abandon » (Kaës, p.216). Dans ces deux complexes, les identifications vont s'accomplir selon deux composantes : par rapport au semblable dans le complexe fraternel (composante narcissique) et par rapport au parent de même sexe dans le complexe d'Œdipe (composante bisexuelle des identifications au père et à la mère). Cependant, ce sont les deux complexes, à structure triangulaire, qui vont permettre un basculement du sujet vers la structure à quatre dimensions qu'est le lien social.

5.2.3.2 Distinction entre le complexe fraternel et lien fraternel

Kaës (2008) établit une distinction entre le complexe fraternel, formation inconsciente, et le lien fraternel qui décrit une structure des liens consanguins dans un sous-groupe familial spécifique. Le complexe fraternel fait référence à une structure psychique alors que les liens fraternels sont des organisations intersubjectives (p.139). Le lien fraternel s'organise chez des sujets distincts ayant une organisation psychique et de dépendance par rapport aux parents qui sont différentes (p.142).

Selon Kaës, le complexe fraternel a pour fonction d'organiser d'un point de vue psychique le lien fraternel qui aura des effets au-delà de la famille (p.6). Mais le complexe s'organise différemment selon la structure familiale et les expériences fraternelles : position dans la fratrie, sexe, écart d'âge, naissances (p.34). Le lien fraternel et le complexe fraternel s'articulent donc entre eux avec des effets réciproques l'un sur l'autre (p.139).

5.3 De la rivalité fraternelle aux identifications et à la reconnaissance de l'Autre

5.3.1 La rivalité fraternelle et ses manifestations

5.3.1.1 Origine de la jalousie

L'arrivée d'un nouvel enfant au sein d'une fratrie va provoquer chez l'aîné des réactions particulières liées à la perte de son statut et à une nouvelle configuration de ses relations aux parents. Selon Rabain (2004), l'enfant

n'est plus l'objet de la préoccupation maternelle primaire, mais plutôt du désinvestissement relatif de celle-ci au profit du nouveau venu. Le nouveau-né l'oblige à partager sa mère, et il témoigne en même temps de l'activité sexuelle de ses parents, confrontant l'aîné à une ambivalence œdipienne qui doit être alors intégrée.

L'enfant se trouve alors désinséré de la relation dyadique qu'il avait jusqu'alors avec la mère pour entrer dans une triangulation mère-enfant-frère. Le frère est perçu par son aîné comme celui qui le prive de l'amour maternel et « la relation fraternelle est alors caractérisée par une rivalité vitale » (Almodovar, 1981, p.32). La rivalité peut donc être définie comme visant « à prendre possession de l'objet du désir de l'autre pour l'en priver, elle relève du registre du manque et elle est symbolisable » (Kaës, p.94).

L'illusion d'omnipotence que la relation duelle et la préoccupation maternelle primaire entretenaient chez l'enfant est très tôt remise en cause par la naissance du puîné et un sentiment de frustration s'installe alors. « Pour Freud, la haine et les pulsions fratricides, la jalousie et la rivalité sont premières dans le lien entre frères et sœurs dans ce qu'il nommera une seule fois le complexe fraternel » (Kaës, p.88). L'enfant élabore une double rivalité : « celle qui le met face au nouveau-né qui accapare maintenant sa mère, comme celle qui le confronte au rival parental dont le nouvel enfant est issu » (Rabain, 2004). Le conflit oedipien se trouve donc réorganisé par l'intrusion du frère qui témoigne de la sexualité des parents.

Kaës résume que la rivalité, que Freud ne distinguait pas de la jalousie, peut être rapportée « à la douleur ressentie par la perte de l'objet aimé, à l'humiliation

narcissique qui lui est liée » et il souligne que Freud considérerait que c'est un état affectif normal au même titre que le deuil.

5.3.1.2 Manifestations de la rivalité

L'enfant qui se voit privé de l'attention maternelle et de la perte de sa place « unique » va observer les manifestations d'affection que l'autre reçoit, ses progrès, et en ressentir de la colère dont découle une certaine culpabilité, ainsi que de la jalousie. Le soin porté au frère entraîne un ressentiment envers cet autre perçu comme une figure idéale par l'enfant qui réagit à un traumatisme objectal et narcissique (Meynckens-Fourez, 2004).

C'est surtout avant quatre ans et demi que s'exprime la jalousie (Gayet, 1993). Selon Wallon (1959), « l'enfant est alors extrêmement exclusif (...). La jalousie est bien spécifique de cet âge-là. Car elle présente un état encore mal différencié de la sensibilité. Elle consiste, à la fois, dans une sorte d'aliénation de soi vis-à-vis du rival et dans la prétention de se substituer à lui. Il y a encore là comme une demi-confusion entre soi et autrui... »

Rabain (2004) rapporte que c'est quand les enfants ont entre deux et quatre ans d'écart que l'on observe le plus de comportements de rivalité. Effectivement, si l'écart d'âge est restreint lors de la naissance du cadet, l'aîné peut s'identifier à ce frère sur un mode régressif : énurésie, retour vers une alimentation au biberon, désir d'être porté. La régression peut avoir lieu sur un mode verbal : l'aîné se remet à « parler bébé » ou commence à bégayer. Ces attitudes sont classiques mais si elles perdurent elles peuvent devenir pathologiques (Lachal, 1998, p.111).

D'une manière plus générale, les manifestations habituelles d'expression de la jalousie sont : « l'agressivité verbale et gestuelle, le repli sur soi, les caprices, les attitudes régressives, les troubles nerveux, l'exclusivisme, l'instabilité caractérielle, l'autoritarisme » (Gayet, p.19). Ces réactions peuvent être marquées par des « mots d'enfants dont l'ambivalence fait rire les adultes ». Mais l'enfant peut également entrer dans un « refus scolaire transitoire » (Rabain, 2004) ou laisser apparaître une forte anxiété (Wallon, 1959) ou des conduites d'inhibition qu'il est important de prendre en compte.

Si le vécu des relations fraternelles s'inscrit dans la rivalité et les positions propres à chacun au sein de la famille, certains auteurs réfutent cependant le fait que les

comportements de l'enfant soient uniquement liés aux attitudes conflictuelles entre aînés et puînés. Pour Langevin (1998), les relations fraternelles sont dans une dynamique tout au long de la vie et :

Les conduites de rivalité avec leur cortège de souffrance masquent celles de connivence, la jalousie aux frontières de la pathologie minimise l'entraide, l'étouffement de la personnalité d'un enfant par rapport à un autre plus dominant ignore l'effet pédagogique d'entraînement par comparaison et l'échange d'expériences au sein d'une même génération (p.22).

De même, Wallon (1959) reconnaît que la période « des complexes » marque l'enfant dans ses relations à sa famille, il observe des « attitudes durables d'insatisfaction » dans la période de trois à cinq ans qui peuvent impacter certains moments de la vie de l'enfant. Toutefois, il modère l'effet de cette influence en rappelant que d'autres situations qui le mettent plus tard en rapport avec d'autres réalités ont parfois une « action plus décisive » que celle de cette période.

5.3.2 Identification et désidentification, l'émergence du sujet.

L'identification désigne le processus central par lequel le sujet se constitue et se transforme en assimilant ou en s'appropriant, en des moments clés de son évolution, des aspects, attributs ou traits des êtres humains qui l'entourent (Roudinesco & Plon, 2002). Sur le plan symbolique, c'est la façon dont est nommé ou « dit » le sujet qui va fonder l'identification qui distingue le sujet du moi.

5.3.2.1 La jalousie comme expérience du conflit et comme modèle maturatif

L'expérience fraternelle institue le frère ou la sœur en tant qu'obstacle et vient de ce fait limiter la toute-puissance de l'enfant. Elle est selon Almodovar (1998, p.53) source « des innombrables conflits fraternels que les parents de plusieurs enfants sont amenés à arbitrer dans un sens ou dans l'autre » mais est également le jalon de la constitution du sujet.

L'enfant qui prend conscience de la structure familiale dont il est un élément fixe devient peu à peu autonome en se posant « la question de son moi par rapport au moi des autres » (Wallon, 1959). Selon Meynckens-Fourez (2004), l'agressivité peut être d'une part un moyen de tenter de chasser ce que l'autre reflète de soi et qu'on ne supporte pas : les côtés plus régressifs, handicapés, « la rivalité

fraternelle offre la première occasion de structuration du système défensif de l'enfant » (Tsoukatou, 2005). Mais d'autre part, la jalousie permet « l'émergence de la reconnaissance de l'autre, elle consiste en une exclusion structurante » (Kaës, p.94).

Rabain (2005) rappelle que l'enfant d'environ neuf mois qui se reconnaît dans un miroir investit dans l'image de l'autre la « même passion narcissique qu'il a pour son Moi ». Il attribue à l'autre les mêmes émotions que celles qu'il ressent et se retrouve placé « dans une position d'aliénation primordiale vis-à-vis de cette relation identificatoire, qui d'une part le constitue, et qui, d'autre part, organise et médiatise ses relations avec les objets de désir. » En d'autres termes, l'image spéculaire ne laisse pas de place à l'altérité. Ce sont les signifiants posés sur l'enfant à ce moment, avec la présence de l'adulte, qui vont permettre la distinction du sujet et du moi. La relation qui unit l'enfant à son semblable est donc d'abord de nature fusionnelle. Il est en permanence placé en situation d'observation de l'autre et se retrouve dans une similitude posturale dans laquelle il ne se distingue pas de l'image de l'autre (Almodovar, 1981, p.36).

La jalousie en permettant d'éviter la confusion avec le rival peut être interprétée comme « organisatrice de différence » (Rabain, 2005), ses effets ne sont donc pas uniquement négatifs. « Le moi se constitue en même temps que l'autrui dans le drame de la jalousie » (Lacan, 2001, p.43). C'est la frustration qui permet à l'enfant « le passage de la confusion spéculaire à la pleine reconnaissance de l'autre dans sa réalité » (Almodovar, 1981, p.36). La jalousie crée en permanence un écart avec le rival pour minimiser la confusion (Rabain, 2005). Le frère est celui qui met l'enfant face à une limitation de sa toute-puissance et de ses propres désirs qu'il commence à percevoir comme différents de ceux d'autrui. Pour Lacan :

Le sujet, engagé dans la jalousie par identification, débouche sur un alternative nouvelle où se joue le sort de la réalité : ou bien il retrouve l'objet maternel et va s'accrocher au refus du réel et à la destruction de l'autre ; ou bien, conduit à quelque autre objet, il le reçoit sous la forme caractéristique de la connaissance humaine, comme objet communicable, puisque concurrence implique à la fois rivalité et accord ; mais en même temps il reconnaît l'autre avec lequel s'engage la lutte ou le contrat, bref, il trouve à la fois l'autrui et l'objet socialisé (2001, p.43).

Lacan souligne l'importance de la structure de la jalousie infantile dans la genèse de la sociabilité, « et, par là, de la connaissance elle-même en tant qu'humaine » (p. 37). Ainsi, les relations ambivalentes d'amour de jalousie et de curiosité qu'entretient l'enfant avec ses frères et sœurs vont lui permettre de structurer le lien social via les identifications mentales.

La jalousie fraternelle est donc de l'ordre de l'identification plus que de la rivalité vitale (Almodovar, p.36). Selon Rabain, l'identification et la rivalité sont même confondues : « La rivalité ainsi conçue est liée à l'identification implicite au modèle d'un autre, qui est à la fois le représentant et l'obstacle du désir. » C'est par le rival, dont l'image est introjectée, que l'organisation narcissique de l'image de soi peut se révéler. Quand l'Autre est reconnu comme objet, le sujet peut se constituer. La rivalité est donc à situer dans une double perspective en tant que conflit d'une part et modèle maturatif d'autre part. La relation de réciprocité qui s'y constitue va permettre l'organisation narcissique de l'image de soi (Rabain, 2005).

5.3.2.2 Arbitrage parental des relations fraternelles

Au-delà de la rivalité, l'investissement narcissique des parents sur chacun de leurs enfants va également infléchir la constitution du « Je » des membres de la fratrie (Kaës, 2008, p.149). Mais l'attitude des parents et leur positionnement par rapport aux conflits peuvent également contribuer à exacerber ou au contraire atténuer les rivalités (Wallon, 1959).

Les parents, en fonction de leur histoire familiale et de leur rapport à leur propre fratrie peuvent être tentés de circonscrire leurs enfants dans un type de fonctionnement, de personnalité, avec ses comportements et qualités attendus. Ils vont alors attribuer à leurs enfants des caractéristiques affectives et relationnelles qui tendent à les opposer dans le but de les distinguer. Ces caractéristiques vont passer par des mots « posés » sur l'enfant qui peut ainsi se trouver étiqueté. C'est ce que Viorst (1986, cité par Meyckens-Fourez, 2004) appelle la désidentification. Cette distinction vise à éviter la rivalité fraternelle et pour Meyckens-Fourez (2004) :

La délimitation, la revendication d'une personnalité spécifique et nettement distincte de celle de ses frères et sœurs permet d'échapper au sentiment de venir en second – chacun a son territoire où il est premier – et au fantasme

fratricide laissant imaginer que dépasser le frère ou la sœur équivaut à le tuer.

Wallon (1959) lui non plus ne néglige pas plus les rapports induits par « la façon dont les parents peuvent interpréter le rôle lié à la place, et peuvent vouloir en imposer les conséquences à l'enfant ». Cette distribution des rôles, subjective, qui passe par le registre symbolique et les signifiants posés sur l'enfant ne manque pas d'induire des ajustements dans la personnalité de l'enfant en fonction de ce qu'il suppose que l'on attend de lui.

Si l'intention de donner à chacun une place spécifique est louable, la désidentification peut avoir un effet inverse à celui escompté. La place, qui est posée par un mot (« le créatif », « le coléreux », « le grand »...) des parents va en effet tendre à « figer » les frères et sœurs sous une forme d'« illusion du moi » appartenant au registre de l'imaginaire à laquelle il leur est difficile d'échapper. On voit alors combien l'équilibre est délicat à tenir au sein de la fratrie pour trouver la « bonne place », celle qui se situe du côté du symbolique et des identifications.

5.4 Et le rang ? Existe-t-il une bonne place ?

5.4.1 Evolution de la détermination des rôles dans la fratrie au cours du XX^{ème} siècle

Jusqu'au début du XX^{ème} siècle, le rang de naissance induisait des privilèges accordés à l'aîné et une transmission inique du patrimoine. Il en résultait que les enfants d'une même fratrie avaient des rôles qui leur étaient clairement assignés. Les travaux en ethnologie mettent en évidence la place prépondérante de la fonction fraternelle sur le plan social. Le statut fraternel engage les frères et sœurs vis-à-vis du groupe auquel ils appartiennent (Langevin, 1998, p.19).

L'évolution des modèles culturels a fortement entamé la fixité des rôles attribués en fonction du rang de naissance et plus généralement dans la famille et la société. Le poids des traditions diminue au profit d'une mise en valeur de l'individu, d'une recherche d'égalité et d'un refus de la hiérarchisation au sein de la fratrie. Si Gayet (1993, p.104) relève que le positionnement d'un enfant peut rester délicat, il l'explique par l'appartenance « à un milieu plus traditionnel ou conformiste ».

Selon Peille (2005, p.62) si le rang de naissance, du fait des conséquences sociales qu'il impliquait a été pour certains auteurs un élément explicatif exclusif de la rivalité et des différences psychologiques entre frères et sœurs, il ne saurait être aujourd'hui la seule clé pour comprendre les relations fraternelles. Désormais, chaque place dans la fratrie peut procurer des avantages.

Pour autant, évacuer le problème de la rivalité dans la fratrie n'est pas aussi simple. En effet, si la détermination des rôles a été relativisée par les transformations sociétales il n'en reste pas moins qu'elle peut provoquer une lutte d'autant plus âpre pour défendre une position et des privilèges supposés dus (Almodovar, 1998, p.56). Lachal l'explique par le fait que « ce qui était organisé socialement est passé dans le registre du psychologique, a été intériorisé » (1998, p.98). Il ajoute que si la rivalité aîné/cadet n'a plus de valeur sociale, de nombreuses problématiques familiales et individuelles restent orientées par cet axe aîné/cadet qui n'a plus de valeur sociale.

Une autre donnée démographique et sociétale ayant émergé au XX^{ème} siècle est la rareté du nombre d'enfants dans les fratries. Elle a contribué à renforcer le sentiment de singularité de l'enfant individu, parfois surinvesti, que l'expérience fraternelle va mettre face à des situations où il devra partager l'investissement parental (Bondu, 1998, p.38). Dans une telle situation, le cadet vient déranger l'ordre établi en remettant en cause le statut d'« enfant-roi » de l'aîné. Finalement, comme par le passé, le cadet se situe du côté de la subversion (Lachal, 1998, p.99).

Tout comme Peille (2005, p.73), il convient de relativiser l'influence du rang dans la fratrie sur la jalousie et plus généralement les relations fraternelles :

Le rang dans la fratrie n'est qu'un élément de la construction de l'individu dont le poids dépend de notre subjectivité ; la position qu'il va avoir dépendra de son vécu, de la solidité de son narcissisme et du regard parental.

Et Gayet (1993, p.104) d'ajouter : « c'est parce que tout enfant désire un amour exclusif qu'il revendique une place d'enfant unique. » Mais finalement, est-ce que l'enjeu pour un enfant ne serait pas, plutôt que de défendre une position, de trouver sa place de sujet au sein de la fratrie ?

5.4.2 La place dans la fratrie : une position subjective

Affirmer qu'il existe un profil psychologique en fonction du rang occupé dans la fratrie paraît pour le moins hasardeux. Comme nous l'avons vu précédemment, les privilèges attribués à l'aîné ont, dans la plupart des familles et sociétés, le plus souvent disparu. Néanmoins, il existe une dynamique dans les fratries ; la naissance d'un nouveau-né vient affecter les aînés en modifiant le rang qui était le leur. L'enfant unique devient l'aîné, le cadet devient l'enfant « du milieu », le benjamin perd son statut de « petit dernier ». Si l'on s'arrête sur le cadet, il est à la fois celui qui dépossède son aîné de son statut d'enfant-roi en le sortant de son isolement mais il est aussi celui qui, fasciné par le plus grand, va tenter de s'approprier ses objets et ses comportements (Lachal, 1998, p.110).

De Mijolla (1981, p.62), retrouve quelques traits généraux aux aînés, moyens et petits derniers tout en soulignant que ce ne sont que des classifications apparentes qui ne doivent pas masquer des fantasmes d'identification inconscients. Pour lui, « on est toujours l'aîné, le moyen ou le petit dernier de quelqu'un. » Le jeu des identifications va ainsi assigner les uns et les autres « à des emplacements qui structurent les rivalités, les allégeances, des soumissions masochistes » (Kaës, 2008, p.143).

Il n'existe finalement pas de critère pour déterminer quelle est la bonne place dans la fratrie. Ce sont des positions subjectives qui déterminent des emplacements inconscients et pour le moins mouvants tout au long de l'enfance et voire même plus tard. Ces emplacements se situent donc du côté psychique, et selon De Mijolla (1981, p.62) :

L'ouverture ou la fermeture du clan laissent finalement chaque membre de la fratrie aux prises avec la difficile conquête de son identité. A chacun la peine d'y parvenir de sa place assignée ou prétendue telle. Toujours la pire à en croire (les) patients.

La véritable place serait celle qui provient des identifications symboliques, inconscientes et que l'enfant entend lorsqu'il est nommé : c'est donc le langage apporté par l'Autre qui décerne une place au sujet.

5.5 Conclusion

La fratrie est un groupe « qui se construit avec les parents mais aussi à côté d'eux » (Peille, 2011, p.58). C'est par leurs comportements et les réactions qu'ils suscitent au sein de l'entourage familial que les enfants d'une famille vont apprendre à trouver leur place. « Objectivement, chacun a connu les mêmes événements ; subjectivement, chacun pourrait décrire une autre histoire » (Meynckens-Fourez, 2004).

La fratrie constitue donc un espace éminemment subjectif et singulier au sein duquel se jouent des relations complexes déclenchant de puissants affects : haine, rivalité, attraction...Il est donc impossible d'en saisir tous les tenants et aboutissants. Cependant, la compréhension des complexes familiaux et plus particulièrement du complexe fraternel permet de déterminer que ce sont bien des positions singulières et non des rôles prédéfinis qui vont orienter les relations fraternelles. En tout état de cause, ces relations jouent un rôle majeur dans l'identification du sujet. Ceci à travers la dimension culturelle de la famille et de la fratrie baignant dans le registre symbolique du langage.

6 Tenir compte de la problématique fraternelle dans la prise en charge orthophonique de l'enfant

L'orthophonie, en tant que profession paramédicale se situe du côté de la santé qui est un « état de bien-être physique, psychique et social » selon l'Organisation Mondiale de la Santé. Cette définition ne se réfère donc pas à une norme mais bien à un ressenti qui est d'ordre subjectif. Pour Ameisen (2007) elle « ne peut se définir uniquement de l'extérieur, sans prendre en compte la dimension de sujet de la personne, sans s'adresser à elle, sans écouter ce qu'elle exprime. »

Une pratique orthophonique qui s'inspire de la psychanalyse tient compte du symptôme du sujet. Les difficultés de langage vont venir faire lien avec des mécanismes inconscients qui se réfèrent à son expérience et son savoir sur son environnement et notamment celui constitué par la fratrie.

6.1 Le symptôme porteur de sens

C'est le plus souvent une difficulté d'apprentissage qui va motiver une rencontre entre un enfant et l'orthophoniste. L'enfant est amené chez l'orthophoniste pour des signes apparents (tels un trouble du langage) qui dérangent la famille ou l'école. Si le thérapeute ne circonscrit pas le trouble à un « dysfonctionnement » qu'il faut chercher à enrayer, il va pouvoir le considérer comme un symptôme construit par le sujet.

Réduire les troubles à un dysfonctionnement signifierait qu'il n'existe que des troubles d'origine fonctionnelle. De tels troubles existent bien évidemment mais il ne faut pour autant pas négliger le fait que le sujet peut également lui-même détourner la bonne marche d'une fonction dans le but de résoudre des conflits psychiques (Masson-Zeller, 2013, p.113). Le symptôme va alors devenir porteur de sens pour l'enfant ; il est construit de manière singulière par le sujet « pour maintenir quelque chose de son désir dans sa relation à autrui, mais qui, paradoxalement, le présente, lui le sujet, comme objet de ce symptôme » (Corbel-Ravasson, 2015, p.43).

Diener (2011, cité par Masson-Zeller, 2013) précise la définition du symptôme comme étant :

Une solution avec ses avantages et ses inconvénients, avec ses bénéfices et ses coûts. Le sujet tient à cette solution. Grain de sable dans le système, le symptôme permet au sujet d'exprimer son malaise, d'être à une place où il ne se retrouve pas complètement. Le symptôme est une formation de compromis entre une part d'insurrection et une part de soumission (due aux angoisses, aux inhibitions et autres empêchements).

Cette définition du symptôme comme une « solution » signifie que l'enfant en a « besoin » en tant que barrage à l'angoisse. Toutefois, l'enfant étant un être en perpétuelle évolution, la pathologie reste chez lui « mobilisable et labile » (Dubois, 2001, p.74). Dans des conditions favorables, la relation thérapeutique peut lui permettre de donner un sens à son symptôme, « sens qui n'est pas celui que peut imaginer, fantasmer, le thérapeute » (Dubois, p.74), pour progressivement s'en défaire.

L'intervention de l'orthophoniste ne doit donc pas, malgré la pression sociale, parentale et scolaire, viser la réparation, mais suppose de laisser l'enfant trouver sa place de sujet. Elle doit donc être « un espace de créativité pour accompagner un enfant sur le chemin de l'individuation » (Masson-Zeller, 2013, p.102). Une telle pratique orthophonique prendra en compte le savoir psychanalytique.

6.2 Les difficultés de langage comme symptôme

Pour Masson-Zeller, « réduire le langage à ses fonctions linguistiques comme outil de communication, et tenter de le localiser seulement sur un plan organique, (...) prive d'une part importante d'écoute dans le traitement du symptôme » (2013, p.102). Il est important de rappeler que l'enfant, en tant que sujet et membre d'une communauté linguistique, est dépositaire par le langage d'un savoir conscient aussi bien qu'inconscient. Au stade du miroir par exemple, c'est bien s'il est soutenu par la parole de l'Autre qui le nomme que l'enfant va se construire. C'est donc bien le langage qui construit le sujet en le nommant. L'enfant s'identifie car il dit les mêmes mots que l'Autre, mots qu'il a attrapés et qui constituent son savoir inconscient.

L'orthophoniste devra donc « s'intéresser au langage non pas comme un outil à construire mais dans sa dimension constituante d'un sujet. »

Encrevé (2013, p.139) parle ainsi d'un « extraordinaire savoir linguistique, beaucoup plus large, complexe et développé que sa production linguistique (celle de l'enfant, N.D.R) le laisse penser ». Il rappelle que l'être humain est certes un locuteur mais avant tout un auditeur. L'asymétrie entre réception et production du langage se retrouve chez l'enfant qui joue au milieu d'adultes qui échangent. Il « dépose l'écoute » et entend des paroles adressées à autrui dans une sorte « d'attention flottante ». Il entre alors dans « cette activité linguistique intériorisée qui lui permet de se construire son lexique propre, personnel, prélevé dans la langue quand nul ne la lui destine. » On retrouve ici la notion du signifiant qui est une représentation psychique du son par opposition au signifié qui renvoie à un concept. L'enfant auditeur va ainsi « attraper » des signifiants qu'il va progressivement « incorporer » aux significations déjà construites.

Le thérapeute du langage qu'est l'orthophoniste devra appréhender ce savoir en laissant à l'enfant un espace d'écoute et d'expression. Cet espace se situe hors d'un savoir imposé et offre à l'enfant la possibilité « d'exprimer un certain nombre de fantasmes avant de pouvoir acquérir une liberté d'utilisation du langage » (Dubois, 2001, p.44). Une politique d'accueil qui offre une « pleine latitude d'expression verbale » ne se focalise pas sur les difficultés de langage de l'enfant. Elle respecte son savoir linguistique et par là même son symptôme. Dans cette relation thérapeutique, « l'enfant n'est pas manipulé, comme un objet dont on se saisirait dans le cadre de notre propre demande. La priorité est donnée à sa situation de sujet » (p.67)

L'enfant qui se sent alors reconnu comme sujet peut faire émerger sa demande. Il sait pourquoi il vient voir l'orthophoniste et peut ainsi accepter des exercices de langage. Masson-Zeller souligne cette double articulation de la pratique orthophonique dans l'accompagnement des enfants en difficulté d'apprentissage. Elle remarque que si la médiation outillée est parfois nécessaire (mais il arrive aussi que l'enfant résolve seul son problème de langage) l'accompagnement se doit avant tout de prendre « en compte les aléas produits par les mécanismes de l'inconscient » (2013, p.115). Cette approche des difficultés de l'enfant préviendra son inscription dans le trouble.

6.3 Quand la problématique fraternelle survient en séance d'orthophonie

L'orthophoniste rencontrant pour la première fois un jeune patient qui vient pour des difficultés langagières va devoir considérer la construction psychique de l'enfant ainsi que « l'histoire singulière de sa constellation familiale » (Masson-Zeller, 2013, p.104). Lacan avait considéré la famille comme une institution qui est, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, le socle du développement linguistique et psychique du jeune enfant.

Kaës (2008, p.29) rappelle que le complexe fraternel organise les liens fraternels du point de vue psychique. Mais la clinique orthophonique nous donne à entendre que les liens fraternels participent également pour une part importante de la construction de l'enfant. Combien de rivalités fraternelles ne sont-elles pas évoquées avec des mots parfois très explicites en séance : « je déteste mon frère », « je vais le trucider » ? Il arrive aussi que l'un des frères ou sœurs, et un seul, ne soit jamais mentionné, ou encore qu'une fratrie imaginaire fasse son apparition dans les récits de l'enfant. Ce peuvent être également les parents qui lors de l'anamnèse font part de leurs inquiétudes à propos des relations tumultueuses et pesantes entre le patient et l'un ou l'autre de ses frères et sœurs. Les séances d'orthophonie vont alors être pour le patient un moyen de « jouer par la médiation de la parole et dans une relation de transfert les problématiques intrafamiliales » (Masson-Zeller, 2013, p.117).

6.4 Conclusion

Lors de la rencontre avec l'enfant, l'orthophoniste se retrouve face aux difficultés d'apprentissage de ce dernier. Si le thérapeute du langage est capable de renoncer en partie à son propre savoir technique et clinique, il pourra se mettre en situation d'apprendre de l'enfant et de ce qu'il dit, de ce que disent son symptôme et ses difficultés. La rééducation orthophonique peut alors être « la rencontre textuelle et contextuelle entre la singularité d'un enfant venu au monde et l'universel d'une fonction à portée symbolique » (Lenoble, 2013, p.90).

Ainsi, malgré tous les arguments scientifiques sur lesquels sont fondées les techniques rééducatives et le savoir du praticien, la prise en charge orthophonique n'a de sens que si elle aborde l'enfant dans toute sa singularité. Le sujet évolue « aux prises avec ses diverses déterminations et ouvertures: son équipement somatique et sensoriel, son style de personnalité, sa famille, ses parents, son école, son contexte culturel et social. » Le jeune enfant passant une grande majorité de son temps parmi ses frères et sœurs, les problématiques conscientes et inconscientes liées à la fratrie ont toutes les chances de se manifester lors de séances avec l'orthophoniste.

DEUXIEME PARTIE : PARTIE PRATIQUE

1 Méthodologie

1.1 Problématique

La littérature qui traite du devenir de l'enfant tant dans les domaines social et économique que cognitif nous apprend que la fratrie est un élément important voire primordial pour l'enfant et plus particulièrement pour son développement linguistique. C'est au contact de sa famille et particulièrement de sa fratrie que l'enfant construit le langage.

Par ailleurs, la psychanalyse, qui n'a étudié qu'assez tardivement les spécificités du complexe fraternel, nous enseigne que celui-ci organise les liens fraternels du point de vue psychique. Ce sont des fantasmes d'identification qui structurent le psychisme de l'enfant à travers des mécanismes inconscients. Ainsi, dans la fratrie, le sujet se constitue à partir de la rivalité et de l'agressivité.

Si les relations fraternelles sont riches et structurantes pour le développement de l'enfant, comment peuvent-elles venir faire symptôme chez le sujet ? Les stages que j'ai pu effectuer tout au long de mes quatre années de formation m'ont appris que des difficultés langagières et ce quel que soit leur degré de sévérité, ne sont finalement que peu souvent attribuables à un déficit structurel. C'était notamment le cas au Centre Référent de Troubles d'Apprentissages (CRTA) où les enfants qui sont adressés peuvent se trouver en grande difficulté de langage et ce en dehors de tout retard mental, syndrome génétique, affection acquise ou carence affective majeure. Pour autant, le diagnostic de dysphasie (qui est un diagnostic par exclusion) n'est pas toujours aisé à poser car l'enfant peut présenter des troubles qualifiés comme troubles de la « sphère psycho-affective » qui vont éliminer le trouble spécifique des apprentissages.

Dans le cadre de cette étude, nous chercherons à comprendre comment le thérapeute du langage peut prendre en compte les difficultés d'un enfant « tout en respectant sa construction psychique et l'histoire singulière de sa constellation familiale, berceau de cette construction » (Masson-Zeller, 2013, p.104). Notre questionnement concernera alors la manière de penser le lien entre les relations fraternelles et la réalité psychique qu'elles produisent. Nous nous interrogerons donc sur la considération à porter aux difficultés de langage en séance d'orthophonie si l'on postule qu'elles peuvent témoigner des conflits psychiques de l'enfant dans la relation avec sa fratrie. Plus précisément, nous nous demanderons comment, pour l'enfant qui vient chez l'orthophoniste, les difficultés dans le discours ou les troubles des apprentissages peuvent constituer les signes apparents qui recouvrent le symptôme de l'identité fraternelle.

1.2 Hypothèses

Les études scientifiques sont capables d'avancer des chiffres concernant l'étiologie ou les facteurs impliqués dans les troubles du langage. Il reste toutefois difficile de déterminer l'incidence de tel ou tel facteur sur les difficultés de langage d'un enfant en particulier. La fratrie peut sembler n'occuper qu'une place mineure parmi ces facteurs, cependant la clinique enseigne que les rapports fraternels peuvent constituer une source importante de souffrance.

Les hypothèses qui suivent vont mener nos observations à travers l'étude de deux cas cliniques. Tout d'abord, nous supposons que l'arrivée ou la disparition d'un enfant dans une fratrie remodèle celle-ci du point de vue des places et identifications. De plus, la rivalité peut ne s'exprimer qu'envers un seul des frères et sœurs qui n'est pas forcément celui qui suit ou précède. Enfin, un trouble du langage ou des apprentissages peut révéler une difficulté dans la relation à l'Autre fraternel.

1.3 Méthode

Cette partie pratique s'appuie sur deux études de cas cliniques d'enfants rencontrés lors de ma quatrième année d'études dans un cabinet d'orthophonie en libéral. J'ai pu les suivre en interaction duelle du mois d'octobre au mois de juin.

1.3.1 Population

Deux enfants, une fille et un garçon adressés à l'orthophoniste, Madame B., respectivement pour des difficultés de langage oral et écrit. Afin de préserver leur anonymat, les prénoms des enfants ont été modifiés. Chez ces enfants, le bilan orthophonique ou les premières séances avaient mis à jour une problématique autour de la rivalité fraternelle, c'est pourquoi ils ont été intégrés à cette étude.

1.3.2 Recueil des données

Tout au long des séances, j'ai recueilli mes observations cliniques par écrit, j'ai également enregistré certaines des séances. Mes observations consistaient aussi bien en des mots ou production des enfants qu'en des attitudes et comportements. Elles s'attachaient aussi à noter l'évolution des petits patients. J'ai également pris en compte des éléments rapportés par les parents en début ou fin des séances.

J'ai également pratiqué une enquête clinique, sous forme d'anamnèse fouillée, auprès des parents rencontrés alors que la prise en charge des enfants était déjà commencée. Ces entretiens ont eu lieu au cabinet de l'orthophoniste pendant environ une heure. Ils se sont déroulés hors de la présence des enfants, ce qui ne relevait pas de ma volonté mais des circonstances (les enfants étant alors scolarisés).

1.3.3 Analyse des résultats

Les deux études de cas qui suivent s'ouvrent sur une présentation rapide des enfants ainsi que sur le pourquoi de leur suivi en orthophonie. Les points importants de l'entretien clinique mené avec les parents sont relatés dans une deuxième partie afin d'apporter des éléments permettant d'éclairer l'histoire de vie de ces enfants. La troisième partie commence avec la première rencontre avec les patients, puis relate le déroulé des séances qui ont suivi. Sans rechercher l'exhaustivité, les récits des séances menées avec Anna et Alban mettent en avant des « thèmes » récurrents qui

se sont dégagés au fur et à mesure des rencontres. Ils se concluent par l'évolution observée ainsi les effets de la parole chez ces deux enfants.

L'analyse qualitative et descriptive de l'évolution des enfants est forcément teintée de subjectivité. Jacques (2008, p.10) souligne d'ailleurs que :

Dès l'instant où l'on essaie de focaliser l'attention sur un sujet précis, comme ici sur la place dans la fratrie et son incidence sur le vécu d'un enfant et donc d'un futur adulte, on doit être conscient qu'on pousse temporairement dans l'ombre d'autres facteurs tout aussi importants, si ce n'est plus parfois.

J'ai donc tenté, à travers ces deux cas cliniques de faire ressortir au mieux ce qui n'apparaissait pas à première vue mais s'est progressivement dessiné de ces deux enfants et ce à travers leurs paroles pour l'essentiel.

2 Cas cliniques

2.1 Anna, « la petite dran sœur »

2.1.1 Présentation d'Anna

Lors de notre première rencontre avec Anna, à la fin du mois de septembre, elle est âgée d'un peu plus de quatre ans et scolarisée en Moyenne Section de maternelle. Elle vit avec ses parents et son frère Noa qui a deux ans et demi de moins qu'elle.

Elle est suivie en orthophonie, à la demande du médecin scolaire depuis la fin de Petite Section de maternelle pour un retard de parole et langage. Quand le bilan orthophonique a été pratiqué par Madame B. (voir annexe 1), Anna avait 3 ans 10 mois. La parole s'installait alors difficilement : elle n'était que peu intelligible. Selon les parents d'Anna, les difficultés langagières commençaient à provoquer un énervement et un repli de sa part. De plus, une répétition sur certains mots et syllabes, évoquant un bégaiement, est apparue à cette période.

Anna est une petite fille aux grands yeux bleus et aux longs cheveux châtons bouclés. Elle vient volontiers en séance, plutôt en courant qu'en marchant. Elle est toujours parfaitement apprêtée, et ce alors que les séances se déroulent après sa journée d'école. Aussi, elle donne l'image d'une « petite poupée », poupée qui ne manque cependant pas de force de caractère et qui se montre très capable de demander ce qu'elle désire.

Anna est très volubile et d'emblée à l'aise dans la relation à l'adulte inconnue que je suis quand nous nous rencontrons pour la première fois. Au fil des séances, elle appréciera tout particulièrement de jouer à la maison Playmobil et à la dînette avec laquelle elle concoctera des repas roboratifs qu'elle prépare pour moi, jamais pour elle : « *je te fais un petit repas* ».

2.1.2 Points saillants de l'enquête clinique

J'ai mené cet entretien anamnestique avec la maman d'Anna en janvier, alors que la rééducation orthophonique avait lieu depuis quelques mois déjà. Ce sont les propos et interprétations de la maman qui sont rapportés ici.

2.1.2.1 Premières années

Anna est née une semaine avant terme après une grossesse qui s'est déroulée normalement. Les parents s'étaient rendus à la maternité car Madame était inquiète de ne plus sentir son bébé bouger. L'accouchement a été long mais le bébé était en parfaite santé avec un poids de 3,200kg. La maman d'Anna ne fait pas état de maladies pendant la petite enfance.

Durant ses six premiers mois, Anna a été exclusivement gardée par sa maman qui ne l'a jamais laissée seule avec quiconque, pas même son papa et ce jusqu'à la reprise du travail. A ce moment, le papa d'Anna a alors commencé à travailler à temps partiel pour être une journée par semaine près de sa fille. La maman dit avoir une relation très « fusionnelle » avec sa fille et que cet état de fait s'est prolongé alors même que Noa, le cadet, était né.

Anna a été allaitée au sein jusqu'à ses 6 mois avec la reprise du travail par sa maman. Cette dernière a mal vécu le sevrage, elle aurait souhaité allaiter plus longtemps. Le premier biberon a été donné par le papa, la maman pleurant près du duo ainsi formé.

2.1.2.2 Alimentation et oralité

Lorsque nous abordons cette question, la maman d'Anna répond en soupirant que « c'est compliqué ». Dans un premier temps, le passage du sein au biberon (vers 6 mois), n'a pas posé de problème à Anna. De même, la diversification alimentaire s'est faite sans difficulté.

Il est à noter qu'Anna a eu une tétine depuis qu'elle est bébé, elle l'avait « non-stop » en bouche jusqu'à l'entrée en petite section. Elle devait alors la laisser à l'entrée de la classe (car interdite dans l'école) mais la reprenait systématiquement quand elle terminait sa « journée » à 11h30 pour aller déjeuner.

Actuellement, Anna mange très peu et de manière sélective selon sa maman : pâtes, jambon, viande rouge, œufs et quatre à cinq biberons de lait par jour. Elle n'aime pas les bonbons ni les jus de fruits et ne boit, excepté ses biberons de lait, que de l'eau.

2.1.2.3 Sommeil

Dès ses premiers jours, Anna a dormi dans sa chambre et ce alors même que sa maman l'allaitait. Les choses ont changé lors d'un déménagement de l'appartement familial vers une nouvelle maison alors que la maman d'Anna était enceinte de Noa. Cette nouvelle maison étant en travaux, la famille a vécu un mois chez les grands-parents d'Anna où faute de place, elle dormait dans la même chambre que ses parents.

Quand la famille a pu intégrer son nouveau logement, la chambre d'Anna n'était pas prête et elle a de nouveau partagé celle de ses parents. Elle dormait dans un lit à côté de sa mère. Cette situation ne dérange pas la maman qui dit beaucoup aimer regarder sa fille et l'avoir près d'elle. Elle ajoute alors « heureusement que mon mari ne m'entend pas dire cela. » Jusqu'à une période récente, Anna exigeait de sa maman que celle-ci reste à ses côtés après l'histoire pour s'endormir. Par ailleurs, Anna a un très bon sommeil : elle ne se réveille ni ne fait de cauchemars

2.1.2.4 Noa, le petit frère

Anna avait deux ans et demi lorsque son frère est né. Longtemps, elle a continué à mener son existence comme si l'arrivée de son frère dans sa famille ne devait rien changer à sa vie. Elle était totalement indifférente, c'était rapporté sa maman « comme s'il n'existait pas. » Au mieux s'il pleurait pouvait-elle prendre acte de sa présence en disant : « il me casse la tête ».

La maman n'a pas allaité Noa au sein comme elle l'avait fait pour Anna, car elle craignait la réaction de sa fille. Elle précise qu'Anna était très demandeuse de sa présence quand Noa était bébé et plus particulièrement lorsqu'il pleurait.

Au moment de l'anamnèse, Anna ne joue encore que très peu avec Noa. Le frère et la sœur commencent tout juste à faire des puzzles et à jouer ensemble, notamment dans le bain. Les disputes sont rares entre eux mais la maman souligne que Noa « prend le dessus » et qu'il a tendance à dominer la relation. Quand cela se présente, Anna appelle ses parents à la rescousse.

2.1.2.5 Entrée dans le langage

La maman rapporte que petite, Anna parlait mal, mais que la famille ne s'est pas alarmée outre mesure car tous les adultes qui l'entouraient la comprenaient. « Papa » a été son premier mot.

A l'entrée en Petite Section, la maîtresse était prévenue des difficultés d'Anna. C'est après un bilan par le médecin scolaire que ce dernier a orienté vers l'orthophoniste.

Anna demande souvent à ce que ses parents lui disent les mots qu'elle ne peut prononcer. Elle fait beaucoup d'efforts pour les répéter et peut se fâcher si elle n'y arrive pas.

2.1.2.6 Scolarité

A l'école, tout se passe pour le mieux, aussi bien avec les copains qu'avec la maîtresse. Anna se montre vive et enjouée mais les changements semblent la déstabiliser. Ainsi, la maîtresse a préféré ne pas modifier la couleur du groupe auquel elle appartenait en Petite Section lors du passage en Moyenne Section afin de ne pas la perturber.

Nous relevons alors dans cet entretien un contraste entre l'appréhension supposée du changement chez Anna et sa force de décision dans certains domaines du développement. En effet, alors que l'entrée à l'école maternelle était imminente et que ses parents s'inquiétaient car elle n'était propre ni le jour ni la nuit, Anna a déclaré « *je ne suis pas un bébé* ». Elle a ainsi réglé une fois pour toute ce « problème. » De même, le jour de l'entrée en moyenne section, elle a d'elle-même choisi de jeter sa tétine alors qu'elle la suçait jusque-là « non-stop » quand elle n'était pas en classe.

2.1.3 Les séances avec Anna

Je rapporte ici les observations cliniques de quinze séances qui se sont déroulées à un rythme hebdomadaire, entrecoupé par les vacances scolaires, entre mi-septembre et début mai.

Tout ce temps, Anna viendra accompagnée de son papa qui l'amène juste après la sortie de l'école. C'est lui qui vient également chercher sa fille, qu'il appelle « princesse », après chaque séance. Je ne rencontrerai la maman d'Anna qu'à l'occasion de l'enquête clinique.

2.1.3.1 Première rencontre : le « bibi de lait »

Je rencontre Anna alors qu'elle a 4 ans 2 mois. Le bilan de langage oral ayant été réalisé 4 mois auparavant, soit deux mois avant les vacances d'été, elle ne voit l'orthophoniste que depuis quelques séances. Celle-ci l'a prévenue que je serais là pour cette séance et nous présente l'une à l'autre. Anna, qui tient une peluche dans les bras, entre quelque peu intimidée par ma présence. Je noterai qu'Anna a apporté un objet (livre, doudou, poupée, carte d'une pâtisserie qui porte son nom, brin de muguet) à presque toutes les séances.

Anna accepte sans difficulté que nous nous installions toutes les deux à la table basse sur de petites chaises tandis que l'orthophoniste se place en retrait à son bureau pour prendre des notes sur son langage.

D'emblée Anna demande à jouer avec la maison Playmobil, ce que j'accepte d'autant plus que ça me semble être un bon moyen pour lever d'éventuelles inhibitions. Le moins que l'on puisse dire est que son trouble d'articulation (« *les Chotapit* » pour *les Chocapic*) et son retard de parole et langage (« *le dasson* » pour le garçon, « *de le nous* », « *de le poussin* ») ne la contraignent pas le moins du monde. Elle me commente joyeusement les actions des personnages ainsi que les objets dans un tourbillon de paroles.

A un moment, saisissant une table de chevet, elle me demande d'en ouvrir le tiroir. Je m'exécute tout en l'interrogeant sur ce qui peut s'y trouver. Anna me parle alors du « *bibi de lait* ».

E : « *Et il est pour qui le bibi de lait ?* »

A : « *Pour moi quand j'en veux la nuit.* »

E : « *Et qu'est-ce que tu fais quand tu as bu le biberon ?* »

A : « *Promis si je le dis tu le répètes pas ?* »

E : « *Promis.* »

A : « *Quand j'ai fini le bibi, je vais dormir avec Papa et Maman.* »

Alors que je lui demande pourquoi elle dort avec ses parents, Anna m'explique « *la nuit j'ai peur des vers.* » Le « *bibi de lait* » est l'objet qui aide Anna à maîtriser son angoisse : « *les petits vers qui vient dans la nuit, i z'ont peur des bibis de lait* ». Elle parle ensuite de son petit frère Noa qui est un bébé.

2.1.3.2 Au fil des séances

Lors des séances avec Anna, j'ai privilégié les jeux et les interactions basées sur les thèmes qu'elle abordait, et notre première séance indiquait qu'elle avait certainement beaucoup à dire !

Si j'ai pu à un moment demander à Anna de répéter certains mots qu'elle avait produit de manière erronée, je me suis rapidement ravisée en constatant les efforts physiques (tête en arrière, visage crispé, exagération de l'articulation) et la grande tension qu'elle mettait à essayer de produire le son attendu et ce alors qu'un éventuel bégaiement avait été évoqué par les parents.

Lors d'un retour de vacances, Anna était quelque peu énervée (contrairement à son habitude). Ma demande de répétition ont même engendré un « *je t'le dirait pas...* », prononcé d'un ton chantant mais sans concession. Anna me signifiait ainsi qu'elle n'était pas décidée (ou prête ?) pour ce travail. Par contre, Anna a un jour exprimé spontanément : « *j'arrive pas à dire oricéros (rhinocéros)* ». Je lui ai alors proposé de le dire avec elle en le syllabant ce qu'elle a accepté avec enthousiasme. J'ai donc par la suite pris le parti de proposer un modèle (qu'il soit phonétique, phonologique ou syntaxique) en reprenant ses propos dans mes propres productions mais en m'abstenant de lui demander une répétition.

a) *La mise en valeur « j'ai une très belle voix »*

Lors des toutes premières séances, Anna arrive souvent avec de nouveaux accessoires. Elle ne manque alors jamais de m'en parler en apportant moult précisions. Elle me montre un nouveau pull « *il est magnifique* » et un petit sac que sa maman a acheté chez « *Jara* » (Zara). De ce sac elle me dit « *je veux pas le perdre.* » Elle rapporte également qu'elle a des culottes de princesse : « *j'ai de la chance* ».

Anna n'hésite pas à se mettre en avant « *j'aime bien chanter, j'ai une très belle voix* ». Elle parle de ses cheveux : « *ils sont trop beaux* ». Ce jeu des apparences, avec une recherche de sécurité narcissique est bien présent chez elle. Et quand je lui demande ce qu'elle aimerait faire plus tard, Anna répond : « *moi je voudrais passer à la télé* ».

Anna est une petite fille qui est « *parlée* » dans son entourage familial ; elle a su attraper le langage de ses parents la concernant quand elle déclare : « *Maman elle est fière de mes cheveux et elle est fière de moi, j'ai une bonne mémoire (s'auto-corrige : « *mémoire* »), je me souviens de tout.* » Plus tard, le papa me confirmera spontanément que sa fille a une excellente mémoire. On peut ici se demander si Anna est dans un discours de sujet puisqu'elle reprend des propos de ses parents.

Anna peut donner l'impression d'être une « *petite femme* » qui ferait oublier l'enfant qu'elle est. Cette impression est accentuée par le fait qu'elle porte des vêtements proches de ceux d'une adolescente à la mode (parka, sweat, jean moulant, baskets). Cependant, si Anna se présente ainsi, des interrogations plus proches de son âge sur le fait d'être petit ou grand, sur la position par rapport à ses pairs, surgissent rapidement.

b) *Les grands et les petits : « t'es une grande maintenant tu sais »*

Les propos d'Anna ont fréquemment un rapport avec le fait de se situer par rapport aux autres. Un jour, elle évoque sa « *grande cousine, elle a fêté son anniversaire, elle est plus grande que moi.* » De même, lorsqu'elle joue ou crée de petits dialogues avec des personnages ou animaux, elle revient fréquemment à cette classification « *les grands avec les grands, les petits avec les petits* » ou « *t'es une grande maintenant tu sais* ».

Pour Anna, le fait d'être grand ou petit correspond en quelque sorte à un stade avec ses caractéristiques propres. Alors que nous reconstituons une petite histoire séquentielle dans laquelle un petit garçon prépare son bol de céréales, Anna intervient : « *il a pas un bib'ron car c'est un grand garçon.* » Dans un jeu où apparaissent des images montrant des boissons, Anna me rappelle combien le biberon de lait est important pour elle : « *tout le temps je bois dans un bib'ron* ». Toutefois, elle est capable de se projeter et de penser une évolution :

E : « quand tu seras au CP, est-ce que tu boiras toujours un biberon de lait ? »

A : « non, un petit 'colat chaud »

Lorsque je lui reparle du fait qu'elle dort avec ses parents, elle semble honteuse de cela : « *y faut pas que tu dis à mes copains, y vont dire que je suis un bébé* ». Cet aveu atteste de l'embarras qu'elle éprouvait déjà lors de notre première séance quand elle me faisait promettre de ne pas répéter ses propos mais également du fait qu'Anna rejette le signifiant « bébé ». Elle justifie cette situation car elle a « *un petit peu peur du noir* » et malgré le fait que dans sa chambre « *y'a un lit de princesse.* »

Cette situation semble être d'autant plus conflictuelle pour elle que lorsque je lui demande si Noa dort dans sa propre chambre elle répond par l'affirmative en ajoutant : « *y boit pas de bibi de lait, y fait pas dodo avec papa et maman* ». Lors d'une autre séance, elle me rappelle tout de même : « *je suis née avant Noa, je suis plus grande.* » Mais elle peut par ailleurs évoquer « *la petite dran (grande) sœur* », ce qui témoigne de toute l'ambivalence de son positionnement.

Cependant, à ce moment-là, Anna pouvait-elle commencer à « lâcher » avec ce qui l'empêchait de dormir seule le soir (angoisse de séparation, désir inconscient d'éviter une nouvelle naissance ?) puisqu'il lui était possible de me dire « *je vais essayer une prochaine fois* » (de dormir seule dans ma chambre). Etre une grande ou une petite constitue en tout état de cause un questionnement pour Anna, questionnement qui transparaît à travers un « joli » lapsus quand elle m'évoque son futur métier qu'elle exercera « *après je vais être petite.* »

c) *La famille : « j'étais avec Papa, Maman, Noa et Moi »*

Anna parle fréquemment de son cercle familial au sein duquel elle peut être tentée de « doubler » sa position. Ainsi, elle parle d'une sortie en voiture où : « *j'étais avec Papa, Maman, Noa et moi.* » Une histoire séquentielle en images montrant une petite fille qui dessine suscite par association d'idées le commentaire suivant chez Anna : « *moi j'aime bien dessiner ma famille avec Noé, Papa, Maman et moi c'est tout* ». Est-ce que le « c'est tout » signifie pour elle qu'un frère c'est déjà bien assez ?

La séance qui suit, je lui propose donc de faire un dessin, ce qu'elle accepte avec entrain. Anna représente deux personnes (une tête avec des « fils » pour les jambes et des chaussures) : « *ça c'est Noa et ça c'est moi* ». Un arc en ciel (plat) domine le dessin et dans un coin « *ça c'est une cabane, elle est tassée après le vent.* » Noa « reviendra » par la suite quasi systématiquement dans les séances suivantes, jamais en tant que « frère », toujours nommé « Noa ».

Il semble nécessaire d'apporter ici l'éclairage d'une conversation que j'ai pu avoir avec le papa d'Anna à la fin d'une séance. Il a exprimé combien il est important à ses yeux que le frère et la sœur s'entendent bien et qu'il est « assez à cheval sur la complicité » entre ses enfants. Il veut d'ailleurs tout mettre en place pour qu'elle se poursuive avec l'adolescence. Cette « injonction » à la fraternisation peut sembler paradoxale car elle relève chez ce papa plus d'un principe éducatif que d'un désir de voir ses enfants grandir ensemble en harmonie.

La maison Playmobil qu'Anna a investie dès la première séance n'a plus de personnages, uniquement la poupée du bébé. Je lui promets donc qu'à la prochaine séance j'apporterai un bébé et un grand frère en oubliant étourdiment de parler d'une grande sœur. Mais Anna se charge de me rappeler à sa réalité renchérissant alors avec conviction : « *et une grande sœur !* ».

Cette répartition montre la recherche d'identification dans laquelle elle se trouve et toute la symbolique rattachée à son vécu qu'elle met dans le jeu des Playmobil. D'ailleurs, lors de cette séance, dans la maison sans personnages, elle symbolise une scène de dîner familial qui dit son besoin de reconnaissance en tant que sujet. Elle apporte de la nourriture sur la table, bouge les chaises pour installer les convives imaginaires tout en produisant des petits dialogues :

« Papa ? Oh il m'a entendue »

Un autre « personnage » rassure alors le premier : *« Ben tu vois il t'écoute ! Tu vois il t'écoute, il t'a entendue ».*

Anna passe beaucoup de temps avec son papa qui s'occupe de ses enfants une journée par semaine et souvent le soir parce que sa femme finit tard ses journées de travail. Aussi est-il très présent dans le discours d'Anna :

A : « on fait les fous dans le lit de papa et maman, papa y mord fort pour rigoler, on fait la bagarre. »

E : « Et tu joues avec maman comme ça ? »

A : « Pas souvent avec maman, elle a beaucoup de travail et elle va avoir mal à la tête, papa c'est beaucoup souvent »

E : « Et tu veux travailler là où travaille maman plus tard ? »

A : « Non c'est trop difficile, moi je veux travailler pour l'espace. »

On peut supposer qu'Anna se situe encore dans une problématique oedipienne. Anna, si elle ne veut pas faire (être ?) comme sa maman plus tard, est visiblement en adoration devant la figure paternelle :

« J'aime bien les dinosaures gentils mais pas les dinosaures méchants. Là il fait un sourire alors il est gentil, il ouvre sa bouche euh non sa gueule. Lui il ouvre les dents, il sourit, il est gentil c'est le papa. »

d) *Les interdits : « on ne dépasse pas »*

Les interdits ou la peur de mal faire reviennent fréquemment dans le discours d'Anna. Les exemples sont nombreux qui illustrent une certaine anxiété chez cette petite fille dont la maman avait rapporté qu'elle ne supporte pas la moindre tache quand elle mange. Si c'est le cas, Anna peut demander à changer de vêtement y compris pour une tache d'eau. Alors que nous commentons une courte histoire en images où un jeune garçon prépare son petit déjeuner, Anna intervient : *« il met sa farine (ses céréales), mais il a pas le droit ».* Et décidément, ce petit garçon qui finit taché de chocolat et de confitures ne laisse pas Anna indifférente. Elle commente : *« moi je mange pas tome (comme) un tochon (cochon) »*, en concédant toutefois : *« je mange comme une belle tochonne ».* Mais elle ne manque pas de se démarquer de son frère : *« Noa il mange tom un tochon ».*

Lorsqu'Anna dessine, elle s'applique des contraintes : « *on ne dépasse pas* ». Penchée sur un dessin, alors qu'elle sort un tout petit peu du cadre, elle s'excuse, la main devant la bouche : « *oh zut, zè fait ça* » mais se ravise tout de même : « *c'est pas grave* ».

Une volonté d'ordre et de contrôle transparait dans le discours d'Anna qui traite son angoisse avec la phobie. Elle retrouve fréquemment la maison Playmobil sens dessus dessous, mise à mal par des petits patients moins scrupuleux qu'elle. Elle réagit toujours en l'ouvrant avec une grande exclamation : « *oh lala, c'est le bazar, il faut ranger.* » De même, après avoir joué à la dînette, elle replace tout de manière ordonnée dans le placard et termine par : « *voilà, parfait* ». Cette focalisation d'Anna pour le rangement traduit une volonté de perfection, et peut-être également une volonté de se « désidentifier » de son frère : « *Noa, il a mis le bazar dans mon sac* ». Anna déplore par ailleurs que son petit frère vienne souvent déranger le bel ordonnancement de la grande maison Playmobil que sa maman a passé du temps à chercher pour elle.

Un jour, alors qu'elle a sorti des dinosaures, Anna les rapporte d'elle-même : « *j'range les dinosaures* ». Je lui réponds qu'on peut donc commencer à jouer aux Playmobil qu'elle venait de réclamer :

A : « Non, d'abord je ferme (le placard qui est très haut, avec force bruitages). Voilà, parfait. »

En fermant, elle donne un léger coup dans l'armoire, elle s'excuse alors, réellement confuse : « *pardon j'ai frappé, pardon, j'avais pas fais exprès* »

E : « Je sais bien que tu ne veux pas casser l'armoire. »

A : « Oh non ! »

E : « Est ce que tu as envie de casser des choses quelques fois ? »

A : « Oh non ! »

Est-ce que cette satisfaction à ce que tout soit « parfait » naît chez Anna d'une forme de volonté à ne pas être identifiée comme celle qui ferait de travers ? Ou bien est-ce une volonté de se conformer au désir et aux paroles des adultes ? En couchant les enfants Playmobil, Anna m'explique : « *les petits Playmo ils font une petite sieste, Papa et Maman i z'ont dit de faire une petite sieste, il faut ils dorment* ». La recherche de perfection peut aussi être une manière de ne pas déplaire à l'adulte. Quand un vase est renversé chez les Playmobil, la sentence tombe : « *le vase est tombé, la maman est pas contente.* »

Installée à la petite table pour faire un puzzle elle affirme : « *il faut lever les chaises sinon ça fait du bruit* ». Elle s'excuse en sursautant presque lorsqu'elle bouge et fait du bruit avec les pieds de la chaise.

La transgression des interdits qu'elle s'impose peut avoir des conséquences fâcheuses. Ainsi, Anna rapporte une « bagarre » le soir avec son papa et son frère : « *Noa il est tombé sur moi, j'avais plein de sang, c'est dangereux il faut pas faire ça, je saignais et je pleurais* ». Le manquement à « l'ordre » peut aussi se rappeler à elle dans son sommeil : « *dans un cauchemar j'ai perdu la tarte de maman* ». Lorsque je lui demande ce qu'est la carte de sa maman, elle m'explique que c'est son permis de conduire.

La petite fille qui tient à contrôler la situation peut parfois se laisser déborder dans certaines conditions. C'est alors par une pirouette, un appel à son imaginaire, qu'elle parvient à résoudre des conflits internes :

E : « Est-ce que quelque fois tu as envie de t'énerver ? »

A : « Euh un p'tit peu. »

E : « Qu'est ce que tu fais alors ? »

A : « Je trouve une solution. »

E : « Quoi comme solution ? »

A : « Ben je trouve à bouger, une fois j'ai trouvé un moyen pour sécher et je l'ai mis à la fenêtre. »

E : « Qu'est ce que tu avais mis à la fenêtre ? »

A : « Mon tee-shirt. J'étais au trampoline et là je l'ai mouillé sans faire exprès et là je l'ai séché. »

E : « Et ça t'énerve quand c'est mouillé ? »

A : « Non ça m'énerve pas, mais j'ai pleuré. »

E : « Pourquoi ? »

A : « Parce que j'aime pas. Après mes habits sont mouillés, parce que moi je suis toute mouillée. »

E : « Et qu'est ce que tu n'aimes pas quand tu es toute mouillée ? »

A : « Ben en fait je suis un p'tit chaton et les chatons ils aiment pas l'eau. »

E : « Alors quelquefois tu es une petite fille et quelquefois un petit chaton ? »

A : « Oui. »

M : « Et là si tu avais de l'eau sur ton tee-shirt, qu'est ce qui se passerait ? »

A : « Je tremblais (sic) et je dirais : aaaaaaah (elle crie). »

e) *Les animaux : « je suis comme les chats »*

Anna exprime donc dans certaines situations qui psychiquement font barrière pour elle une manière d'être qui lui convient mieux. Elle peut alors s'identifier à certains animaux dont elle imite souvent les cris en séance (c'est aussi le cas chez elle). A la maison, les jeux qu'elle apprécie par-dessus tout, sont ceux avec sa maman au cours desquels elle fait le chien ou le lion (avec force bruits et/ou grognements). Sa maman doit alors venir la chercher dans sa cage du zoo ou de l'animalerie pour l'emmener à la maison.

A plusieurs reprises elle me dit : *« je suis comme les chats, je déteste l'eau »*. S'identifier à un chat lui permet de justifier, comme nous l'avons vu plus haut, pourquoi les taches lui font tant horreur. Elle dit encore : *« moi je bois du lait parce que je suis une petite vache »*, car c'est bien connu, les vaches boivent du lait !

Certains animaux génèrent chez elle des sentiments positifs : *« j'adore les malmatiens (dalmatiens) »*, *« les lions je connais par cœur »*, d'autres sont source de crainte : *« y'a des toiles d'araignées dans la cabane, ça me fait un petit peu peur. Maman elle a dit qu'avait raison Anna, y'avait une bête (araignée). »*

L'imaginaire autour des animaux permet à Anna de se forger des représentations du monde et de formuler des interrogations sur son fonctionnement. Ainsi, elle sait que : *« les dinosaures parfois ça pond des œufs »*. Elle enchaîne ensuite par : *« les autres ils n'ont pas d'argent pour faire les bébés »* puis *« non je rigole. »* Anna a certainement attrapé un savoir à propos de la sexualité, savoir qu'elle peut partager en l'abordant grâce aux animaux, peut-être parce que ceux-ci lui permettent de garder une certaine distance avec cette question des origines.

A : « Alors je vais te dire, là c'est la famille dinosaure. Elle c'est la maman, lui c'est l'grand frère, elle c'est la grande sœur, lui c'est le bébé et lui c'est l'papa. La maman elle est plus grande, elle a trop mangé. Maintenant elle est plus grande que l'papa. »

E : « Qu'est-ce qu'elle a mangé ? »

A : « Elle a mangé des légumes, des tartes, des crayons, un jourlane (journal), une boîte, des bouc' d'oreilles.... »

Je reprends alors

E : « Toi t'aimes les légumes ? »

A : « Non pas vraiment. »

E : « Qu'est-ce que t'aimes bien manger ? »

A : « Du jambon, des carottes euh non ça c'était après j'étais petite. Maintenant j'aime pu. »

E : « Maintenant tu manges plus de carottes ? »

A : « Non... » Gênée elle pousse un cri

E : « Qu'est ce que tu manges d'autre ? »

A : « J'mange un dinosaure. »

E : « Pour le dessert ou en entrée ? »

A : « En entrée, non j'rigole... »

La maman d'Anna avait effectivement signalé lors de notre entretien qu'Anna ne mangeait pas de carottes. Elle le justifie en argumentant qu'elle n'est pas un lapin !

Lors d'une séance nous utilisons, à la demande d'Anna, un loup qui est le support d'un jeu basé sur les émotions et les causes/conséquences. Ce support de l'animal va permettre à Anna de formaliser sa relation à son frère qui jusque là « entrait » dans les séances mais sans que rien ne transparaisse à son propos dans le discours d'Anna.

Le loup est en colère ; je demande alors à Anna :

E : « Qu'est-ce qu'il a ? »

A : (en grognant et mimant la situation) « Il est fâché. »

E : « Toi est-ce que tu te fâches parfois ? »

A : (marmonne) « Avec mon frère. »

E : « Pourquoi ? »

A : (en soupirant) « Parce que lui y fait des bêtises, y m'écoute pas. »

Elle ne peut alors me donner plus d'explication, ne semble pas en avoir envie. Elle me dit seulement qu'elle lui demande plein de choses mais « y fait pas, parfois y m'écoute » Noa met à mal le désir de séduction et de contrôle d'Anna en ne l'écoutant pas, contrairement à ses parents. Lui ne l'a pas entendue.

Ce même loup est malade, il est hospitalisé. Anna trouve une image sur laquelle on peut voir un paquet cadeau.

A : « Là c'est son p'tit cadeau. »

E : « Qui l'a apporté ? Son papa ? Sa maman ? »

A : « Son amoureuse, elle l'aime bien et il l'aime bien, toutes (sic) les deux sont amoureux »

Elle continue alors : « Et son amoureuse y pense pas il l'aime et lui y croit pas il l'aime. »

E : « Mais quand on est amoureux on est content ou pas content ? »

A : « On est pas content, on est triste, on est un p'tit peu timide »

E : « Toi t'as un amoureux ? »

A : (attristée, d'une voix basse) « C'est Oscar le frère de Charlotte, et y m'aime pas. »

Elle poursuit alors de but en blanc, très enjouée : « Alors on joue aux Playmobil ? » Anna par le biais du loup (et de son frère) fait savoir qu'elle est amoureuse. Elle a découvert qu'elle pouvait aimer un autre que son père et sa mère.

2.1.3.3 Ce qui évolue chez Anna

Pour Anna, un trouble d'articulation et un retard de parole motivaient la demande de prise en charge orthophonique. Mais un symptôme ne se manifestant que rarement de manière isolée, l'entretien avec sa maman ainsi que les premières séances avaient mis en exergue plusieurs signes marquants chez cette petite fille.

Au début de la prise en charge, au mois d'octobre, Anna n'acceptait de s'endormir qu'en présence de sa maman. Anna avait évoqué cet état de fait, dont elle semblait éprouver une certaine honte, lors de notre première rencontre. En janvier, lors de l'entretien avec sa maman, celle-ci avait évoqué combien cela pesait sur l'équilibre familial, tout en admettant qu'elle-même éprouvait une certaine satisfaction à avoir sa fille près d'elle la nuit. Elle relatait également que la situation commençait à évoluer, qu'elle était confiante : « *les choses bougent* » me disait-elle. En effet Anna commençait désormais à s'endormir seule avec son doudou et la lumière du couloir allumée.

Au cours du mois de février, j'ai abordé le sujet avec Anna qui m'a alors demandé de ne pas en parler avec ses copains qui risquaient de la prendre pour un bébé. Elle avait terminé notre conversation sur un « *je vais essayer une prochaine fois.* » Anna a rapidement mis ses paroles à exécution puisque la semaine suivante son papa m'annoncera, visiblement très satisfait, qu'Anna avait « *décidé* » de dormir

seule dans sa chambre. Elle était certainement prête pour ce changement et comme pour sa tétine et ses couches qu'Anna a quittées avec un « *je ne suis pas un bébé* », elle se plaçait en position de sujet en rejetant ce terme de « bébé » et en décidant de dormir dans sa chambre.

Anna, nous l'avons vu, est une petite fille qui est dans un désir de perfection et de contrôle que ce soit pour les repas, pour son apparence ou pour les mots qui sortent de sa bouche. Au retour des vacances de printemps, Anna est quelque peu énervée : elle est boudeuse, cherche à me taquiner. Je ne l'avais jamais vue ainsi et cette attitude contraste avec celle de la « petite grande » qui se tient habituellement face à moi. Elle s'installe devant la maison Playmobil qu'elle ouvre en constatant une fois de plus : « *c'est le bazar ici !* » Mais cette fois-ci elle ajoute : « *ça m'énerve car il faut toujours je range à la maison.* » Je lui réponds : « *mais tu m'avais dit que tu aimais bien ranger ?* », Anna réplique alors : « *j'aime pas trop parce que c'est ennuyeux.* » Le verbe « falloir » qu'elle utilise montre qu'une injonction lui est donnée et qu'elle se dégage de cette injonction. Anna dit par ces mots que la place de « grande » (et donc raisonnable ?) que son statut de sœur aînée lui a octroyé la place dans un conflit et une ambivalence qu'il lui est délicat de résoudre. Peut-être Anna voudrait-elle parfois garder les privilèges des petits qui peuvent tout comme son frère éprouver de la jouissance à mettre « le bazar » sans se préoccuper de devoir ranger. Peut-être ainsi nous signifie-t-elle qu'elle cherche à être entendue en tant que sujet, sujet qui bien que « grande sœur » voudrait rester malgré tout une petite encore pour quelque temps.

L'arrivée de l'Autre fraternel dans le trio fusionnel qu'Anna formait avec ses parents a été vécue comme une intrusion brutale par Anna. Le rejet de son frère s'est alors manifesté non pas par de l'agressivité mais par une parfaite indifférence et une extrême sensibilité aux manifestations bruyantes de l'existence de celui-ci. Un peu avant la naissance, Anna était d'ailleurs entrée dans une forme de régression en refusant de dormir ailleurs que dans la chambre de ses parents et en réclamant des biberons la nuit. Est-ce que cette manifestation de rivalité était pour Anna une manière d'éloigner l'intrus qui la privait de son omnipotence ? Anna qui cherche sa place dans tout ce qu'elle dit prend ici la place qu'elle ne veut pas que son frère prenne. En tout état de cause, on peut imaginer que ce petit frère qui lui est

littéralement tombé dessus lors d'un jeu de bagarre lui est symboliquement tombé dessus dans la vie en général.

Lors de l'entretien clinique, la maman d'Anna indiquait que sa fille commençait tout juste à partager quelques jeux avec frère. Rappelons ici l'importance que les parents d'Anna accordent à la bonne entente fraternelle et à une fratrie idéalisée : la maman a passé de longues heures à chercher LA maison Playmobil traditionnelle tandis que le papa construit une cabane pour ses enfants qui « *pourront jouer et auront des souvenirs.* » Si une telle attente parentale d'« amour fraternel » est verbalisée par le papa, Anna a su montrer que ce n'était pas son propre désir, du moins pendant deux années. Toutefois, ce domaine aussi évolue : le papa me relate à la fin d'une séance qu'Anna et son frère partagent de plus en plus de jeux tous les deux, ce petit frère est donc mieux investi à la maison et reconnu comme Autre plutôt que comme intrus. De mon côté, je note qu'Anna qui parlait toujours de son petit frère en disant « Noa » fait désormais référence à lui en l'appelant « *mon frère* » ou « *mon petit frère* » se positionnant ainsi en tant que grande sœur. Anna qui joue avec les trois signifiants « bébé », « petit » et « grand » peut avoir un petit frère car elle est désormais une grande sœur.

2.2 Alban, « on est que des garçons »

2.2.1 Présentation d'Alban

Alban est âgé de six ans et demi et scolarisé en CP lorsque je le vois en séance pour la première fois au mois de janvier. C'est le cadet d'une fratrie de trois garçons, il vit avec ses deux parents, sa maman attend un quatrième enfant.

Il vient à ses séances d'orthophonie le lundi en milieu d'après-midi ce qui correspond à la fin de sa journée d'école : sa maman va le chercher une demi-heure avant la sonnerie pour l'amener chez l'orthophoniste. C'est un petit garçon très calme, à l'air grave. Ses lèvres ainsi que le pourtour de sa bouche sont souvent abîmés, comme gercés. Une frange de cheveux bruns vient lui manger une partie du front. Cette réserve est contrebalancée par la vivacité de son regard et ses doigts tachés de feutre qui viennent témoigner de sa curiosité pour le monde qui l'entoure.

Alban est adressé à l'orthophoniste à la demande de son enseignante qui relevait des confusions dans l'écriture. Alban formait les chiffres à l'envers. Selon son institutrice, il présentait des difficultés d'organisation ainsi qu'un manque de concentration. Le bilan orthophonique (voir annexe 2) faisait état d'une faiblesse de la mémoire de travail et des capacités attentionnelles ainsi que d'un geste graphique encore crispé. L'orthophoniste concluait à une certaine fragilité dans l'acquisition du langage écrit et préconisait une prise en charge afin de suivre l'évolution d'Alban dans ce domaine.

2.2.2 Points saillants de l'enquête clinique

J'ai mené cet entretien clinique avec la maman d'Alban au début du mois d'avril, alors que je le voyais depuis déjà 3 mois. Ce dernier n'était pas présent lors de cet entretien. D'emblée, la maman d'Alban m'informe du fait que c'est l'enseignante qui les a adressés à l'orthophoniste et ce pour deux raisons. Tout d'abord, elle trouvait Alban craintif vis-à-vis de l'écriture en ce début de CP. A ce constat, elle avait ajouté : « et comme c'est le frère de Gaspard... » (NDR : le frère aîné d'Alban, Gaspard, qu'elle avait eu en classe deux années auparavant avait présenté des difficultés dans le domaine du langage écrit). Alban pour sa part n'exprimait pas de plainte vis-à-vis des apprentissages.

2.2.2.1 Petite enfance, premières étapes du développement

Pendant sa grossesse, la maman d'Alban était angoissée car elle avait eu une jaunisse lors de sa précédente grossesse, aussi la naissance de Gaspard avait dû être déclenchée. Alban, quant à lui est né avec un mois d'avance. Sa maman rapporte qu'il était « vert » à la naissance et qu'à la maternité on l'appelait « le crapaud », elle rajoute « il était pas beau. » Ayant constaté qu'Alban a toujours le pourtour des lèvres gercées, je demande à la maman si elle en connaît l'origine, elle répond : « il ne veut pas se moucher, il a toujours le nez qui coule. C'est mon crapouillou, mon cracra. »

Concernant le développement du langage, la maman trouve qu'« Alban est dans la norme.» Lorsque je m'enquiers de l'apparition de ses premières productions, elle me relate qu'Alban a dit son premier mot « putain » en voiture parce qu'elle-même le disait au volant. Aussi, ses parents ont préféré lui cacher ces premiers pas insolites dans le langage.

2.2.2.2 Tempérament et centres d'intérêts

Selon sa maman, Alban est un petit garçon taciturne « c'est son père. » Elle dit également qu'il est boudeur, râleur et peut faire la tête toute la journée mais elle a à cela une explication toute trouvée : « je le suis aussi.» Pour elle, Alban s'agacerait même du fait que son jeune frère prenne tout à la légère et soit considéré comme le clown de la famille. A l'école, Alban se montre sous un autre jour d'après la maîtresse qui trouve qu'il participe et ne manque jamais de bonnes idées.

Alban est capable de rester des heures à regarder un insecte dans le jardin. Plus tard, il voudrait d'ailleurs être vétérinaire et ce depuis qu'il est tout petit. C'est un garçon qui aime jouer aux Playmobil, aux voitures aux Lego et au foot quand il est chez lui. Lors de sa première séance avec moi, Alban avait accepté de dessiner ; son dessin était riche de détails. J'en parle à sa maman en lui demandant si c'est quelque chose qu'il aime faire chez lui. Elle me demande alors : « vous trouvez qu'il dessine bien ? ». Je lui réponds que son fils avait fait preuve de créativité. Elle admet cela en ajoutant : « c'est toujours mieux que son frère. »

2.2.2.3 Fratrie

Alban a un grand frère, Gaspard, de deux ans plus âgé que lui et un petit frère, Louis, né trois ans plus tard. Je précise ici que Madame B. et moi-même avons déjà pris en charge Gaspard en orthophonie durant plusieurs séances pour ses difficultés de langage écrit l'année précédente.

La maman est enceinte de son quatrième garçon, attendu pour mi-juin. Elle rapporte qu'Alban est content d'avoir un petit frère même s'il aurait préféré une petite sœur : « ça va être plus casse-pieds. »

A la maison, Louis le benjamin prend beaucoup de place. Il est en conflit permanent avec Alban, le cherche, lui donne de petites tapes quand il passe. L'aîné, Gaspard, viendrait souvent jouer le rôle de « tampon » entre ses deux jeunes frères.

2.2.2.4 Une fratrie parlée comme un tout

Cet entretien avec la maman a été quelque peu particulier. En effet, alors que mes questions étaient clairement axées sur Alban, sa maman répondait le plus souvent en me renseignant sur son aîné ou alors sur ses trois garçons. Alors que je commence l'entretien en lui demandant quelle est sa plainte concernant les difficultés d'Alban, elle évoque les difficultés de Gaspard. Si j'axe mon entretien sur les activités extra-scolaires d'Alban, la maman généralise : « j'ai trois garçons qui aiment se défouler », à propos du sommeil : « ils n'ont pas de doudou », de la marche : « tous ont pris leur temps pour marcher... » Je fais la même constatation quand on aborde le comportement : « mes garçons sont doux, en dehors de Louis, ils sont très câlins et expriment ce qu'ils pensent. » A ce moment de notre entretien, la maman me dira « c'est des garçons, je n'ai pas été très maternante. »

Tout au long de notre entretien, j'ai constamment dû réorienter le discours de la maman sur son cadet. Je m'interroge dans ce contexte sur la possibilité pour Alban de trouver une place et une nomination subjectives au milieu de cette fratrie de garçons ainsi que sur la valeur du symptôme « trouble du langage écrit » quand la maman me dit que ses trois garçons (dont Louis, 3 ans et demi) ont le même problème !

2.2.3 Les séances avec Alban

2.2.3.1 Première rencontre

La première fois que je rencontre Alban (même si nous nous sommes déjà brièvement aperçus quand il attendait son aîné dans la salle d'attente l'année passée), il entre comme il le fera à chaque fois en s'asseyant sans mot dire. Une fois installé, il patiente invariablement avant que je prenne la parole, comme s'il était dans l'attente d'une demande de l'Autre. Lorsque je lui proposerai de faire un dessin, il répondra d'ailleurs : « *oui, pour qui ?* »

Alban a sa propre idée de ce qui l'amène voir une orthophoniste : « *j'entends mal, je vois pas très bien.* »

E : « Qui a décidé que tu viendrais me voir ? »

A : « Moi, maman, la maîtresse et papa. »

E : « Qu'est ce qui est difficile pour toi à l'école ? »

A : « Si y'a tout le monde qui parle je comprend mal, je suis dans ma tête. »

Cependant, il a évoqué ce rendez-vous avec son frère aîné qui me connaît déjà et s'est soucié de savoir comment Madame B. et moi-même étions : « *j'ai dit à Gaspard : je vais voir...* », puis il ajoute : « *c'est mal élevé de dire je vous aime bien.* »

Je lui pose quelques questions sur lui, ses copains d'école « *Adélaïde, Rapha, Avenaire* », sur ce qu'il aime faire. Il me parle des jeux de la récré et de ses cartes de foot : « *je les ai retrouvées en miettes.* » Je lui demande s'il sait pourquoi ; d'après son frère Gaspard, elles sont passées à la machine, et ce que lui en pense : « *moi je sais pas.* » Je lui demande comment ça se passe en classe, il me parle alors de la météo du comportement. Selon que les enfants respectent ou pas les règles de la classe ils ont droit à un élément météorologique : un arc-en-ciel (pour les plus sages), un soleil, de la pluie ou un éclair (pour les plus dissipés).

E : « Et toi tu te situes où ? »

A : « L'arc-en-ciel, c'est où on a des privilèges, j'y suis toujours. »

A propos de sa fratrie, Alban dit qu'il a « *deux frères et un autre dans le ventre de maman* », il ajoute « *on est que des garçons.* »

E : « Tu aurais préféré une sœur ? »

A : « *Oui, je m'habitue aux filles.* »

Il évoque ses frères : « *Y'a un Gaspard, qui est venu dans cette ... là (veut dire : ici, dans cette pièce), il est en CE2, il a huit ans. Il va avoir neuf ans et moi sept ans. Et Louis, il est en petite section, il a trois ans.* » Il parle du bébé « *tous les soirs et tous les déjeuners on se demande quel prénom on va choisir.* »

Comme je l'ai précisé plus haut, j'ai travaillé l'année précédente avec Gaspard, le grand frère d'Alban. Pour cette première séance, je ne fais aucune allusion à cela mais je redoute de faire un lapsus et d'appeler Alban par le prénom de son frère, ce qui ne manque pas d'arriver. Je m'excuse auprès d'Alban en lui redisant que c'est bien sa séance et que le prénom de son frère m'a échappé, qu'il faudrait que je trouve un moyen de ne plus me tromper. Il me répond alors simplement : « *écris-le !* » Je trace alors son prénom en grand et en couleur au milieu d'une feuille. Je ressortirai cette feuille sur la table à chaque début de séance.

2.2.3.2 Au fil des séances

Entre le mois de janvier et le mois de juin, j'ai suivi Alban durant une douzaine de séances. Certains thèmes récurrents se sont progressivement dégagés chez ce petit garçon parfois laconique.

a) *Un savoir à faire reconnaître : « j'sais déjà »*

Alban est un petit garçon curieux de savoir. Il a beaucoup de vocabulaire, s'intéresse à la nature « *j'aime beaucoup les animaux* » et au monde qui l'entoure. Un jour, il raconte son week-end : « *on a espionné mes parents avec des copains car ils disaient plein de choses, c'était des bonnes nouvelles.* » (Les parents parlaient d'emmenner les enfants voir Star Wars au cinéma.)

Son savoir touche également ce qui est du domaine des apprentissages scolaires et particulièrement le langage écrit. Alors que nous rangeons des lettres que nous avons utilisées pour encoder des noms d'animaux, Alban se rend compte : « *y'en a d'autres (que les s) qui font sss (les « c »), on va les mettre ensemble.* » Il peut dire : « *j'ai appris que A et N faisaient an* » ou « *j'aime bien faire les i* » et encore « *le o ça peut faire [ɔ].* »

Je lui propose un jeu, Bataflash, dans lequel on doit trouver deux animaux communs à deux cartes.

E : « Tu connais ? »

A : « Non mais je sais comment on ouvre la boîte. »

Alors que nous jouons au jeu du Lynx en cherchant tour à tour un objet parmi d'autres très nombreux sur le grand plateau, Alban a plaisir à me devancer. Si c'est mon tour de chercher une théière : *« je sais où elle est »*, un parapluie : *« je sais déjà où il est »* et quand je l'ai trouvé : *« je l'savais. »* Au détour d'un jeu dans lequel nous reconstituons des animaux et plus particulièrement un crocodile, Alban manifeste encore son savoir :

A : « Je sais pourquoi y faut s'méfier de l'eau qui dort. Parce qu'il y a des crocodiles. »

E : « Où as-tu entendu ça ? »

A : « Dans Kirikou. C'est en fait quand l'eau elle est calme, les crocodiles ils peuvent être dedans. »

b) Laisser une trace « on va voir si y'a tout le temps la marque »

A plusieurs reprises lors de nos séances, Alban qui présente une dysphonie, montrera l'importance que revêt pour lui la marque, caractéristique d'une subjectivité.

Dans un jeu centré sur les prérequis du langage écrit que nous avons laissé inachevé à la fin d'une séance, nous avons matérialisé les cases du plateau au niveau desquelles nous étions arrivés par de petites marques aux feutres. Nous reprenons ce jeu au début de la séance suivante. Alban intervient alors : *« j'étais sur la case bleue, on va voir si y'a tout le temps la marque, si elle est pas effacée. »* La trace écrite a une valeur pour Alban. Il m'avait déjà demandé d'écrire son prénom la première fois, et alors que j'ai oublié quel sport il pratique me fait cette injonction : *« tu peux faire un carré et écrire tout ce que j'te dis. »*

Une autre fois, Alban remarque ma cicatrice au menton : *« tu t'es fait quoi au menton là ? »* Je lui raconte une chute de vélo que j'ai faite lorsque j'avais son âge.

A : « Et du coup ça reste comme ça ? »

E : « Oui ça reste. T'en as des cicatrices toi »

A : « Ben oui, j'en ai une qui va arriver, comme ça j'avais en avoir une parce que j'pense que j'avais tomber. »

E : « Tu vas en avoir une ? »

A : « *Oui c'est maman qui m'a dit ça. »*
 E : « *Pourquoi elle dit ça maman ? »*
 A : « *Parce que des fois j'prends des risques. »*
 E : « *Tu prends des risques ? »*
 A : « *Ben en piscine, je plonge. »*
 E : « *Comment ça pourrait se passer ça ? »*
 A : « *Ben si on est trop près du mur.... »*
 E : « *Tu fais attention quand tu sautes ? »*
 A : « *Des fois oui, des fois non. Mon frère Louis y s'est ouvert le front, y'avait plein d'sang qui coulait, il est tombé dans les escaliers. Il s'est fait recousu il a toujours la cicatrice. »*

L'école et le rôle qu'y tient Alban, lui permettent peut-être de mieux trouver sa place subjective que dans sa fratrie. Il m'évoque une petite fille de sa classe qui n' « *est pas gentille, elle fait sa crâneuse et elle écoute pas la maîtresse. »*

E : « *Ca t'embête ? »*
 A : « *Je crois parce que ses parents qui sont séparés. Du coup elle a que sa maman et c'est que sa maman qui doit faire tout. »*
 E : « *Tu crois que c'est pour ça qu'elle est.... ? »*
 A : « *Choquée... Elle écoute pas les consignes et du coup elle parle tout le temps et ça dérange les autres. Je lui dis à chaque fois arrête et elle écoute pas. »*
 E : « *Mais c'est peut-être à la maîtresse de lui dire d'arrêter. »*
 A : « *Oui mais des fois on fait des délégués de classe et j'suis l' délégué. »*
 E : « *Ah, alors c'est ton rôle de dire cela. »*

Etre délégué est pour Alban une façon d'être « marqué », c'est pour lui une occasion de se distinguer du groupe et d'avoir un statut différent de celui des enfants qui l'entourent.

c) *Se différencier, sortir de l'entre-deux « des fois, des fois pas »*

Alban avait accepté de faire un dessin lors de notre première rencontre. Il avait alors figuré un château fort. Nous ressortons ce dessin lors de la deuxième séance et je lui propose de le compléter. Alban explique : les gentils sont dans le château, les méchants « *en bas dehors. »* Dans le château il y a « *le monstre des gentils »* dans une prison, « *pour faire peur aux méchants. »* Les gentils tirent des flèches et un missile. « *Le monstre ils l'ont adopté, ils lui donnent à manger, moi j'adore les animaux. »* Il s'anime alors : « *c'est un grivours, en plus*

je l'ai vu en vrai, avec papa dans la forêt. » Alban est manifestement le seul parmi ses frères à être aussi familier avec cet « animal » et à ne pas s'en effrayer : *« Gaspard il a dit waouh, Louis dit qu'il va nous manger. »*

Par ailleurs, Alban a souvent le plus grand mal à choisir, à se positionner. Ainsi il parle de son copain Avenaire qui est *« des fois sympa, des fois pas »*, dans les jeux avec son frère aîné il sont *« des fois ensemble, des fois pas ensemble. »* Et si je lui demande ce qu'il préfère dans les Playmobil auxquels il joue souvent avec Gaspard, Alban répond : *« tout. »*

Pendant une séance je lui demande : *« on fait un jeu ? »*

A : « Ca va perdre du temps, c'est trop court (la séance). »

E : « Tu voudrais faire quoi alors ? »

A : « Jouer et travailler. »

Son indécision se manifeste plus particulièrement un jour qu'il aperçoit en se retournant sur sa chaise la maison Playmobil avec tous ses personnages et accessoires ouverte sur une petite table juste derrière lui. Il la regarde avec beaucoup d'intérêt, je lui demande donc s'il souhaite aller y jeter un œil.

A : « Non. »

E : « Tu veux les regarder ? »

A : « Oui. »

E : « Tu peux. »

A : « J'voudrais jouer à un autre jeu. »

E : « Quel jeu ? »

A : « Je sais pas. »

C'est lors de la fin d'un jeu, Tam-Tam (dans lequel on doit apparier les mots écrits et leur image), que les paroles d'Alban viendront éclairer sa problématique autour de la différenciation et de la recherche de singularité. Il regarde le nom du jeu sur ma boîte et constate : *« c'est écrit Tan-Tame »* mettant par la même occasion l'accent sur le « pareil » qui peut aussi faire du « pas pareil. »

d) *Etre le Un-tout-seul*

Les séances d'Alban ont lieu le lundi après-midi. L'entrée en matière tourne donc souvent autour de ce qu'il a pu faire le week-end. « *J'ai été à l'escalade j'ai vu des copains. Je suis allé voir Star Wars avec papa, Gaspard et moi.* » Ce « et moi » montre qu'Alban a du mal à s'extraire de la série dont il parle ici. Cela renvoie au je de l'énoncé et au je de l'énonciation du séminaire XI de Lacan repris par Miller (2015) : « il n'arrive pas à distinguer ce qu'il est en tant que un pas dans la série, mais un tout seul. » Le un semble pourtant avoir une valeur particulière pour Alban, il me raconte avoir joué aux animaux Playmobil :

E : « Tu as quoi comme animaux ? »

A : « Des éléphants, des chevaux, un tigre blanc... »

E : « Tu as des tigres ? »

A : « Non, UN tigre blanc ! »

Alban est par ailleurs très conscient du nombre et y est très attaché surtout s'il lui permet de se mesurer à son frère aîné : « *Gaspard il fait aussi de l'escalade, moi je suis allé 2 fois, lui une fois* », ou encore « *pour mon anniversaire, j'aurai un Flatball, je vais jouer avec Gaspard. On a 2 nerfs pareils, celui de Gaspard il est jeune, ça veut dire il est neuf.* » L'inclusion avec « tous » et « quelques-uns » ne lui est pas étrangère : « *Gaspard il aime pas mes copines car elles sont toutes méchantes avec lui.* » Une autre fois, alors que nous lisons à deux voix le Prince de Motordu, Alban intervient : « *il est français, on dirait qu'il est français car il se trompe dans les mots.* »

E : « Et toi, ça t'arrive de te tromper dans les mots ? »

A : « Je me trompe dans quelques mots, pas dans tous. »

La maman d'Alban avait précisé lors de l'entretien que son fils est un mauvais perdant. Je remarque surtout qu'il a très envie d'être le gagnant avec toujours un œil derrière lui pour être certain de ne pas se faire rattraper : « *t'es tout le temps derrière moi, je suis devant toi* », puis « *je savais que t'allais me doubler* » ou encore « *gagné, j'ai gagné tout ça t'en as gagnée qu'une.* » Nous jouons à un jeu de sept familles et Alban me demande une carte que je n'ai pas, je lui répond « *pioche* », lui grommelle « *oh, c'est pas juste.* » Alban se défend pourtant (mollement) d'avoir cette attitude. Au cours d'un jeu je lui fais remarquer qu'il a

reconstitué plus d'animaux que moi parce que qu'il a beaucoup de noms d'animaux écrits sur sa feuille.

A : « Désolé, ben j'veais marquer mon nom. » Il inscrit son prénom au milieu

E : « C'est important de dire que c'est Alban qui gagne, c'est important de gagner pour toi ? »

A : « Non, le but c'est de s'amuser. »

E : « Est-ce que tu aimes un petit peu gagner aussi ? »

A : « Euh, ben oui. »

E : « Et est-ce que tu aimes bien perdre ? »

A : « Pas trop mais oui. »

S'extraire du tout qu'est la fratrie, être un, n'est pas toujours facilité par les circonstances. A la fin du mois de mai, Alban revient après avoir manqué une séance car sa maman était partie accoucher. Je ne souhaite pas appuyer cet événement outre mesure :

E : « Qu'est-ce que tu as fait de beau cette semaine ? »

A : « Heu, j'ai eu mon anniversaire, j'ai eu l'bébé. Après j'ai eu des cadeaux, j'suis allé jouer dehors avec mes cousins. »

E : « Tu avais invité tes cousins pour ton anniversaire ou bien ils étaient là pour la communion de ton frère ? » (NDR : Gaspard faisait sa communion la veille de notre séance)

A : « Euh, c'était pour les deux. »

Cette année, les événements ont eu raison de ce jour spécial qu'est l'anniversaire d'Alban. Ses deux frères, l'aîné qui faisait sa communion comme le benjamin qui venait de naître lui ont volé la vedette. Au cours de la même période, c'est un privilège de Louis qui va retenir l'attention d'Alban :

A : « Mon p'tit frère a eu une sucette parce qu'il a été sage. »

E : « Et toi t'as pas eu de sucette, t'as pas été sage ? »

A : « Non, j'ai été sage mais j'étais à l'école. »

E : « Comment ça ? »

A : « Maman est allée faire des courses avec lui pendant que je travaillais et il a été sage et après ils sont venus me chercher. »

E : « Et toi, tu n'aurais pas aimé avoir une sucette ? »

A : « Ben j'm'en fiche. »

E : « Tu t'en fiches ? »

A : « Ben oui. »

E : « Et toi t'es sage ? »

A : « *Ben oui.* »

2.2.3.1 Evolution d'Alban

Alban est un petit garçon taciturne qui paraît englué entre ses deux frères. Il peut laisser l'impression d'un petit garçon qui reste dans une forme d'immobilisme. La conquête de son identité et la différenciation qui lui est nécessaire constituent donc un long chemin pour lui. Lors de notre rencontre, mon lapsus (je l'avait appelé avec le prénom de son frère) lui avait cependant donné l'occasion de me rappeler de manière véhémement que le langage écrit, qui fait symptôme chez lui, peut aussi venir faire sens. Après plusieurs séances, je consulte le dossier d'Alban et m'aperçoit que le dessin de son prénom que j'avais fait à sa demande est resté dedans. Je le lui fais remarquer, il me répond aussitôt : « *on en a plus besoin de ce dessin, tu sais m'appeler maintenant !* » La semaine suivante, la maman me rapportera qu'il y a une amélioration en lecture avec moins de confusions.

Alban exprime peu de demandes qui lui sont propres. Je m'étais d'ailleurs interrogée quand il me disait qu'il voulait travailler et jouer en séance : dans quelle mesure était-ce sa propre demande ou une demande qu'il avait entendue le concernant? Quoi qu'il en soit, au fur et à mesure des séances, Alban va renoncer à demander à travailler. Quand je l'interroge sur ce qu'il veut faire il répond désormais : « *ben un jeu* ». Et si j'insiste :

E : « *Tu veux pas travailler ?* »

A : « *J'ai assez travaillé aujourd'hui.* »

Lors d'un retour de vacances, Alban va s'animer pour raconter qu'il a pêché. Contrairement à son habitude, il est très spontané et enjoué. Lui qui attend le plus souvent les questions de l'adulte fait un petit récit d'un événement qui l'a marqué. « *J'ai pêché. Chez mes grands-parents y'a un étang. Y'a des poissons, des têtards. On avait des épuisettes et une canne à pêche. C'est nous qui z'ont construit la canne à pêche et l'épuisette.* »

E : « *Avec qui tu as fait ça ?* »

A : « *Avec mon oncle. Y'avait Louis mais y'avait pas Gaspard, parce qu'il était chez les autres grands-parents. Louis il pêchait pas car il sait pas nager.* »

Alban sait que les têtards sont les bébés des grenouilles. Lui qui dans la subjectivité de sa mère était nommé comme « le crapouillou » est très fier d'avoir

pu rapporter des têtards dans une petite bouteille chez lui ainsi qu'à l'école où il a pu les présenter à sa classe. Cet épisode de la partie de pêche avec son oncle a permis à Alban de s'extraire du groupe indistinct de la fratrie. Il n'est alors plus un pris parmi ses frères mais celui qui a fabriqué des lignes et a pu rapporter son trophée à la maison et à l'école pour en faire un petit exposé.

A la fin de l'année, je propose à Alban un petit atelier d'écriture dans lequel j'écris l'amorce d'une phrase qu'il peut compléter. La première phrase que je lui propose est « Quand je serai grand ... » qu'Alban poursuit par « mariai » (je me marierai).

E : « Tu sais avec qui tu voudrais te marier ? »

A : « Non. »

E : « Alors pourquoi tu veux te marier ? »

A : « Ben comme ça on aura de l'argent et des enfants. »

E : « Et qu'est ce que tu feras avec eux ? »

A : « Des choses... »

E : « Et avec l'argent ? »

A : « J'achèterai des choses, je les nourrissais. Ben quand ils sont malades, j'les emmènerai au médecin, j'suis pas méchant moi. »

E : « Pourquoi tu dis ça ? »

A : « Ben quand on est méchant on les laisse. »

Une autre phrase : « Si je pouvais changer quelque chose... », Alban complète : « je serai content »

E : « Qu'est-ce que tu voudrais changer toi ? »

A : « Ben changer la vie. »

E : « Quoi dans la vie. »

A : « Et ben comme j'y vais pas très souvent, j'aimerais bien y'aller au cirque, parce que j'suis y'allé qu'une fois dans ma vie. »

La dernière phrase que nous écrivons ensemble illustre bien la problématique de différenciation dans laquelle se trouve Alban. J'écris « Je déteste... », Alban complète « les épinars » (écrit de manière fusionnée). Afin de lui faire prendre conscience du fait qu'il n'a pas segmenté sa phrase, je lui fais remarquer que les épinards c'est comme les vacances ou les enfants. Alban réagit tout de suite et répond « ah oui, on les sépare ! »

CONCLUSION

La fratrie constitue pour ses membres un champ majeur de construction de soi. En effet, aînés et cadets évoluent dans des environnements linguistiques variables qui conditionnent des chemins d'apprentissage du langage différents. Mais la fratrie est également un facteur de socialisation : s'y jouent des processus et mécanismes qui favorisent l'élaboration du lien social et influencent le devenir de l'enfant.

La psychanalyse nous enseigne que la fratrie se constitue à travers deux canaux : la relation d'objet et l'identification. Si l'Autre décerne sa place à l'enfant, cette place change lorsque naît un frère ou une sœur. L'expérience de l'intrusion et de la rivalité est alors un passage obligé au sein de la fratrie. La rivalité, au cœur du complexe fraternel peut être considérée comme un mécanisme psychique qui permet au sujet de se constituer. L'enfant accède ainsi à l'altérité par les identifications et devra entrer dans le domaine du symbolique pour trouver sa véritable place.

Dans ce mémoire, nous avons cherché à comprendre comment la relation à l'Autre fraternel peut se révéler par un trouble du langage, des apprentissages, ou du comportement. A travers l'étude de deux cas cliniques, nous avons souligné que le trouble du langage peut être le signe d'une insertion compliquée dans le symbolique. L'écoute attentive des signifiants a permis de comprendre que d'une certaine manière, la thématique fraternelle est toujours un problème en ce sens qu'elle confronte à l'Autre et à une recherche de positionnement.

Cette constatation réinterroge concrètement la place que l'orthophoniste accorde au sujet dans le cadre d'une séance. Car si l'enfant qui nous est adressé est en recherche d'une position subjective, il paraît primordial que l'orthophoniste laisse place à sa singularité au sein des séances. Tout au long de cette année et de ce travail avec les enfants, j'ai pu amorcer cette manière d'envisager le métier d'orthophoniste qui prend toute sa valeur en laissant un espace au sujet de savoir et de désir, au patient.

BIBLIOGRAPHIE

Ameisen, J.C. (2007). Pour une approche éthique : l'enfant comme sujet. In L. Khaiat (Ed.), *Enfance dangereuse, enfance en danger ?* (pp.63-79). Paris : Eres.

Abramovitch, R., Corter, C., Pepler, D. J., & Stanhope, L. (1986). Sibling and peer interaction: a final follow-up and a comparison. *Child Development*, 57(1), 217-229.

Almodovar, J.P. (1981). Les expériences fraternelles dans le développement de l'enfant. In M. Soulé (Ed.), *Frères et sœurs* (pp.29-43). Paris : Les éditions ESF.

Almodovar, J.P. (1998). Penser les expériences fraternelles. In B. Camdessus (Ed.), *La fratrie méconnue : liens du sang, liens du cœur* (pp.51-70). Paris : ESF éditeurs.

Azmitia, M., & Hesser, J. (1993). Why siblings are important agents of cognitive development : a comparison of siblings and peers. *Child development*, 64(2), 430-444.

Barton, M.E., & Tomasello, M. (1994). The rest of the family : the role of fathers and siblings in the early language development. In C. Gallaway & B.J. Richards (Eds.), *Input and interaction in language acquisition* (pp.109-134). New York : Cambridge University Press.

Beitchman, J.H., Peterson, M., & Clegg, M. (1988). Speech and language impairment and psychiatric disorder : the relevance of family demographic variables. *Child Psychiatry and Human Development*, 18(4), 191-207.

Berglund, E., Eriksson, M., & Westerlund, M. (2005). Communicative skills in relation to gender, birth order, childcare and SES in 18-month-old children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46(6), 485–491.

Bernicot, J. (2002). L'acquisition du langage : les relations entre le cognitif et le social. In H. Montagner (Ed.), *L'enfant : la vraie question de l'école* (pp. 251-274). Paris : Editions Odile Jacob

- Bernicot, J., & Roux, M.** (1998). La structure et l'usage des énoncés : comparaison d'enfants uniques et d'enfants seconds-nés. In J. Bernicot, H. Marcos, C. Day, M. Guidetti, V. Laval, J. Rabain-Jamin & G. Babelot (Eds.), *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant* (pp. 157-178). Paris : A. Colin.
- Bondu, D.** (1998). L'impossible fraternité. In B. Camdessus (Ed.), *La fratrie méconnue : liens du sang, liens du cœur* (pp.31-50). Paris : ESF Editeurs.
- Bourguignon, O.** (2008). Le lien fraternel. In C. Bert (Ed.), *La fratrie à l'épreuve du handicap* (pp. 17-30). Paris : Eres.
- Boutchenik, B., Coron, C., Grobon, S., Goffette, C., & Vallet, L.A.** (2015). Quantifier l'influence totale de la famille d'origine sur le devenir scolaire et professionnel des individus. *Économie et statistique*, 477, 5-23.
- Brody, G.H.** (1998). Sibling relationship quality : its causes and consequences. *Annual review of psychology*, 49(1), 1-24.
- Bruner, J.** (1983). Comment les enfants apprennent à parler. Paris : Retz.
- Corbel-Ravasson, N.** (2015). *Le savoir de l'enfant : comment l'appréhender dans toute sa singularité en séance d'orthophonie ?* Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste. Nantes : UFR Médecine et Techniques Médicales.
- Dolto, F.** (1994). Tout est langage. Paris : Gallimard.
- Downey, D.** (1995). When bigger is not better : family size, parental resources, and children's educational performance. *American Sociological Review*, 60(5), 746-761.
- Dunn, J., & Shatz, M.** (1989). Becoming a conversationalist despite (or because of) having an older sibling. *Child Development*, 60(2), 399-410.
- Dubois, G.** (2001). L'enfant et son thérapeute du langage. Paris : Masson.
- Encrevé, P.** (2013). L'enfant grammairien. In D. Roy & E. Zuliani (Eds.), *Le savoir de l'enfant* (pp.121-140). Paris : Navarin.
- Favart, E.** (2012). Désigner les frères et sœurs : différences lexicales et sémantiques. *Informations sociales* 5 (173), 8-11.
- Gayet, D.** (1993). *Les relations fraternelles, approches psychologiques et anthropologiques des fratries*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Gibbs, E. Teti, D. & Bond, M. (1987). Infant-sibling communication: relationships to birth-spacing and cognitive and linguistic development. *Infant behavior and development*, 10(3), 307-323.

Gregory, E. (2001). Sisters and brothers as language and literacy teachers : synergy between siblings playing and working together. *Journal of early childhood literacy*, 1(3), 301-322.

Hauser, R. & Sin-Kwok Wong, R. (1989). Sibling resemblance and intersibling effects in educational attainment . *Sociology of Education*, 62(3), 149-171.

Howe, N. & Recchia, H. (2014). Les relations fraternelles et leur impact sur le développement des jeunes enfants. In M. Boivin (Ed.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (pp. 17-24). Laval, Canada : Centre for research in Human Development.

Jaques, K. (2008). *Quelle place dans la fratrie ? Identité fraternelle et influence du rang sur la personnalité*. Bruxelles : De Boeck.

Jorrand-Faure, C. (2005). Quelles étiologies pour les troubles du langage oral et écrit ? Mémoire en vue de l'obtention du certificat de capacité en orthophonie. Montpellier : Faculté de Médecine.

Kaës, R. (2008). *Le complexe fraternel*. Paris : Dunod.

Keller, H. & Zach, U. (2002). Gender and birth order as determinants of parental behaviour. *International journal of behavioral development*, 26(2). 177-184.

Langevin, A. (1998). Frères et sœurs : les négligés du roman familial. In B. Camdessus (Ed.), *La fratrie méconnue : liens du sang, liens du cœur* (pp.19-30). Paris : ESF Editeurs.

Lacan, J. (2001). *Autres Ecrits*. Paris : Editions du Seuil.

Lachal, C. (1998). Enfant unique, enfant-roi et après. In B. Camdessus (Ed.), *La fratrie méconnue : liens du sang, liens du cœur* (pp.95-112). Paris : ESF Editeurs

Lenoble, E. (2013). Diagnostic et prise en charge des troubles spécifiques du langage chez l'enfant. In C. Bauby & P. Suesser (Eds.), *Les enjeux du développement de l'enfant et de l'adolescent* (pp.89-99). Paris : ERES.

Malmeer, E., & Assadi, N. (2013). Language production and comprehension : the effect of preschool-aged siblings on toddlers language development. *Theory and practice in language studies*, 3(7). 1226-1231.

Masson-Zeller, A. (2013). Comment nommer le symptôme ? L'accompagnement de l'enfant dans les difficultés d'apprentissage. In C. Bauby & P. Suesser (Eds.), *Les enjeux du développement de l'enfant et de l'adolescent* (pp.101-118). Paris : ERES.

Merllié, D., & Monso, O. (2007). La destinée sociale varie en fonction du nombre de frères et sœurs. *France, Portrait social*, (pp.135-153). Paris : INSEE.

Meynckens-Fourez, M. (2004). Frères et sœurs : entre disputes et complicités, entre amour et haine. Réflexions thérapeutiques. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 1(32). 67-89.

Mijolla De, A. (1981). Freud et le « complexe fraternel » en psychanalyse. In M. Soulé (Ed.), *Frères et sœurs* (pp52-69). Paris : Les éditions ESF.

Miller, JA. (2015). Interpréter l'enfant. In D. Roy (Ed.), *Interpréter l'enfant* (pp13-26). Paris : Navarin, coll. La petite girafe.

Oshima-Takane, Y., Goodz, D. & Derevensky, J.L. (1996). Birth order effects on early language development: do secondborn children learn from overheard speech? *Child Development*, 67(2). 621-634.

Peille, F. (2011). *Frères et sœurs, chacun cherche sa place*. Paris : Hachette.

Pine, J. (1995). Variation in vocabulary development as a function of birth order. *Child development*, 66(1). 272-281.

Rabain, J.F. (2004). La rivalité fraternelle. In S. Lebovici, R. Diatkine, & M. Soulé (Eds.), *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent* (pp. 2549-2576). Paris : Presses Universitaires de France « Quadrige ».

Rey, A. sous la direction de, (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Roudinesco, E. & Plon, M. (2002). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Fayard.

Stanton-Chapman T.A., Chapman D.A, Brainbridge N.L, & Scott, K.G. (2002). Identification of early risk factors for language impairment. *Research in developmental disabilities*, 23(6). 390-405.

- Sylvestre, A., Desmarais, C., Meyer, F., Barati I., & Rouleau, N.** (2009). Développement du langage et cumul des conditions adverses. Une relation graduelle et linéaire. In A. Charon, C. Bouchard & G. Cantin (Eds.), *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif* (pp.10-19). Montréal : Presses de l'université du Québec.
- Tomblin, B.** (1990). The effect of birth order on the occurrence of developmental language impairment. *British Journal of Disorders of Communication*, 25(1). 77-84.
- Tsoukatou, A.** (2005). Lien fraternel, de la psychanalyse aux mythes et aux systèmes. *Thérapie Familiale*, 26. 55-65.
- Vinay, A. & Jayle, S.** (2011). Faire fratrie : réflexion autour du lien fraternel. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 59(6). 342-347.
- Wallon, H.** (1959). Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. *Enfance*, 12(3). 287-296.
- Wallon, H.** (1959). Les étapes de la sociabilité chez l'enfant. *Enfance*, 12(3). 309-323.
- Woollett, A.** (1986). The influence of older siblings on the language environment of young children. *British Journal of Psychology*, 4(3). 235-245.

ANNEXE 1

Mme B.
Orthophoniste

Docteur

18.05.2015

Chère E.

Je t'envoie le compte rendu du bilan orthophonique d'Anna que tu avais suggéré de faire faire et que le médecin scolaire a prescrit.

Anna, née le xx.xx.2011, est donc âgée de 3 ans 10 mois, et scolarisée en classe de Petite Section de Maternelle à l'école xxx à Nantes.

Le bilan est motivé par l'observation d'un retard de parole.

L'anamnèse retrace un parcours sans encombre avec une grossesse et une naissance normales, l'allaitement pendant 6 mois, l'acquisition de la marche et de la propreté dans les temps.

Anna est tout d'abord gardée par la grand-mère, avant la mise à l'école qui s'est très bien passée. Actuellement, Anna ne va à l'école que le matin et retrouve sa grand-mère pour la suite de la journée.

Les parents signalent le recours à la tétine avec des tentatives d'en limiter l'utilisation. Je les y encourage.

En ce qui concerne les acquisitions psychomotrices, les parents se souviennent de 15 mois pour la marche et normale pour la propreté.

La parole s'installe difficilement. Anna est compréhensible depuis le 2ème trimestre de Petite Section. La maîtresse observe par ailleurs un bon niveau de vocabulaire et une bonne qualité de mémorisation.

La difficulté de parole entraîne un énervement et un repli et on observe depuis quelques temps une tendance à la répétition tonique de certains mots et syllabes évoquant un bégaiement.

A part cela, les parents ne signalent rien de particulier en ce qui concerne le comportement de façon plus globale.

Rien à signaler sur le plan ORL.

Sur le plan visuel, Anna a une correction pour un strabisme, avec un cache pour une rééducation fonctionnelle et une intervention chirurgicale est prévue.

Aujourd'hui, mes constats sont les suivants :
(J'ai utilisé des épreuves de la batterie NEEL)

Au niveau du comportement :

Anna est une petite fille à la voix, aux gestes, à l'attitude générale, délicates. Elle semble « effleurer » la réalité tout comme sa parole avec cependant une rapidité et une volubilité bien vivantes.

Au niveau de la parole :

Le test de dénomination et répétition donne un score très faible avec de nombreuses assimilations, simplifications avec les finales de mots caduques et changements de phonèmes et, la répétition n'apporte pas de progression. La parole spontanée n'est que très peu compréhensible malgré le référent commun que propose l'image décrite.

Au niveau de l'articulation :

On relève des troubles d'articulation :

- une antériorisation des points d'articulation : [k ; g] en [t ; d]
- Absence du [r]
- « ill » très peu audible.
- L'instabilité du carré [s ; z ; ch. ; j], mais que je ne considère pas ici, (vue la jeunesse d'Anna,) et dont on peut obtenir, dès à présent, la correction, dans une demande de répétition.

Anna semble parler du bout des lèvres.

Les répétitions de syllabes sont bien redonnées pour la plupart. On note :

- L'incapacité de l'articulation du [r] après un [p], alors que possible avec un [b]
- La possibilité de l'articulation du [k] dans le groupe consonantique [kl]

Je relève la grande attention et l'application d'Anna lors de cet exercice.

Au niveau des praxies :

La langue est bien mobile : Haut, bas, côtés et claquements très corrects.

Les lèvres peuvent être fermées. Au repos, elles ne le sont pas systématiquement. Les lunettes d'Anna sont peut-être un peu lourdes...écrasant les ailes du nez... ? Ou est-ce l'habitude d'une parole à gérer avec une tétine dans la bouche ?

Les joues sont souples.

Au niveau du langage :

La dénomination montre un vocabulaire normal-moyen. On observe une déformation de certains mots qui évoque sans doute un parler un peu « bébé ». Ex : une [tatabl] » pour une « table », (il est vrai, dessinée un peu petite sur l'illustration...) mais un [sasa] pour un chat, (pour le coup, tout à fait bien calibré).

On note des imprécisions comme une « rame » pour un « râteau », un « robinet » pour un « lavabo ».

La construction syntaxique est encore très aléatoire mais la difficulté de compréhensibilité rend l'analyse vraiment compliquée aussi.

La compréhension semble d'un bon niveau au vue de la qualité des réponses par désignation mais Anna ne répond pas toujours aux questions et n'exécute pas forcément toutes les consignes ou suggestions, préférant mener l'activité comme elle l'entend...force de caractère ou manœuvre habile pour déjouer l'incertitude de compréhension ?

Conclusion :

Ce bilan montre donc bien un retard de parole et langage pour lequel une prise en charge orthophonique est à proposer et je te remercie donc pour l'ordonnance que tu établies dans ce sens.

Je reste à ta disposition pour tout renseignement complémentaire afin d'aider au mieux Anna.

Bien amicalement

Mme B.

ANNEXE 2

Mme B
Orthophoniste

Docteur

Nantes, Lundi 04 Janvier 2016

Docteur,

Je vous prie de trouver ici le compte rendu du bilan orthophonique d'Alban que je vous remercie de m'avoir adressé.

Alban est né le xx.xx.2009, est donc âgé de 6 ans 7 mois et scolarisé en classe de CP à l'école xxxxx à Nantes.

Le bilan est motivé par l'enseignante qui relève des confusions d'écriture, avec des chiffres formés à l'envers, une difficulté d'organisation, un manque de concentration.

Alban est le second d'une fratrie de 3. Son frère aîné a été suivi en orthophonie pour des difficultés de langage écrit.

Anamnèse :

Ci-joint en annexe.

Au niveau du comportement :

Alban est plutôt à l'aise, étant déjà rentré dans le cabinet lorsqu'il venait accompagner son frère aîné pour ses rééducations. Il est tout de même plus réservé une fois « de l'autre côté de la barrière » et se pose en observateur silencieux, ne réagissant pas toujours quand je m'adresse à lui, comme s'il était « ailleurs ».

On observe cette attitude à plusieurs reprises lors de la passation du bilan.

Au niveau de la parole :

Pas de trouble d'articulation de la parole.

Les répétitions de mots courts sont très bonnes.

Celles des mots plus longs et complexes présentent des omissions de phonèmes, des assimilations et inversions.

Au niveau de la capacité de rétention :

Le texte entendu ne peut pas du tout être redonné. Alban avait eu l'air attentif mais était plutôt dans une sidération qui a bloqué l'encodage de l'histoire.

Les bonnes réponses à quelques questions montrent qu'Alban a fixé quelques idées et a compris le sens global de l'histoire, mais la fragilité de mémorisation ne permet pas de produire un récit organisé et restituable.

Les phrases de 16/18 syllabes ne peuvent être répétées dans leur intégralité. C'est le seuil de 12/14 syllabes qui est possible à atteindre, correspondant à un niveau de 4 ans 1/3.

La répétition des séries de chiffres montre un empan timide à 3, ce qui est fragile.

La reproduction des 3 signes graphiques diversement orientés est très difficile avec un score en deçà de ce qui est attendu en fin de Grande Section. On note une grande précipitation comme si Alban confondait compétence et rapidité : il ne s'autorise aucun temps d'encodage.

Au niveau du langage oral :

Alban possède un bon stock lexical avec des élaborations de définitions par l'usage et des constructions syntaxiques encore un peu fantaisistes.

Le test de désignation d'images du TVAP est très réussi, validant la bonne qualité du vocabulaire.

Le test de compréhension d'énoncés par désignation d'images montre la maîtrise des déterminants, des pronoms sujets et compléments. En revanche, la temporalité n'est pas encore certaine mais on note aussi une précipitation dans les réponses qui entraîne des autocorrections souvent justes. Les notions de préposition de provenance et direction ne sont pas encore maîtrisées.

Au niveau du langage écrit :

On observe un graphisme en cours d'acquisition avec des graphèmes bien formés et équilibrés. Il faut juste laisser du temps pour confirmer un geste encore un peu crispé.

La dictée de mots ne montre pas d'inversion de phonèmes, ni d'omission dans les groupes consonantiques complexes. On note des assourdissements de consonnes sonores qui doivent alerter sur une discrimination auditive à affiner. Ex : « branche est écrit « pranche » et « gâteau » est écrit « cato ».

La lecture est d'un niveau moyen-correcte. Encore syllabée, avec des incertitudes pour les graphèmes « ou/oi » et « in ».

Conclusion :

Ce bilan ne montre pas un tableau de performances très significatives en terme de fragilité de maîtrise du langage écrit avec un graphisme correct, un apprentissage de la transcription normal et un niveau de lecture en cours de progression à ce moment de l'année de CP. On ne peut donc parler decrire un profil de difficultés spécifiques.

Un suivi orthophonique est néanmoins judicieux à proposer dans le contexte des inquiétudes exprimées : il permettra d'affiner les observations et voir l'évolution de la maîtrise du langage écrit et, renforcera une capacité de mémorisation et une qualité attentionnelle, un peu trop fragiles. L'orientation temporo-spatiale pourra aussi être un axe de travail.

Je reste à votre disposition pour tout renseignement complémentaire afin d'aider au mieux Alban et vous prie de croire à mes sentiments respectueux.

Mme B

Résumé :

Ce mémoire aborde le thème de la fratrie dans la pratique orthophonie. La fratrie constitue d'abord pour le jeune enfant une source de variation dans la construction du langage. Mais la psychanalyse nous enseigne que la fratrie est également le lieu de la construction psychique du sujet à travers le complexe fraternel. L'intrusion de l'Autre fraternel dans la vie de l'enfant vient se manifester par des réactions de rivalité mais va également être à l'origine d'un processus d'identification et d'émergence du sujet. C'est l'Autre fraternel qui vient décerner une place. Deux études de cas cliniques d'enfants adressés à une orthophoniste pour des difficultés de langage montrent que le symptôme peut venir recouvrir une recherche de positionnement dans la fratrie. En d'autres termes : pour bien parler, il faut une place de sujet. Paradoxalement, c'est bien à travers le langage que l'enfant pourra résoudre sa place symbolique et trouver sa position de sujet.

Mots-clés : langage, orthophonie, fratrie, psychanalyse, symptôme, complexe fraternel, sujet, identification.

Abstract :

This report approaches the siblings issues in the speech therapy practice. First siblings is for the young child a source of variation in the construction of language. But psychoanalysis teaches us that the siblings is also the place where the psychic construction of the subject occurs through the fraternal complex. The intrusion of Brotherly Other in the child's life is reflected in rivalry reactions but will also be the source of an identification process and the emergence of the subject. It is the Brotherly Other which comes to award a place. Two clinical case studies of children referred to a speech therapist for language troubles show that the symptom may encompass a search for positioning in the siblings. In other words: to speak well, you need a place as subject. Paradoxically, it is through language that the child will solve its symbolic place and carve out a place as subject.

Key words : language, speech therapy, siblings, psychoanalysis, symptom, fraternal complex, subject, identification.