

UNIVERSITE DE NANTES
Faculté de médecine
Ecole d'orthophonie

NANTES- 2008

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

**ORTHOPHONIE ET BILINGUISME :
COMMENT PENSER LA PRISE EN
CHARGE ORTHOPHONIQUE ?**

Elaboration d'un livret d'information à l'usage des
orthophonistes

Présenté par

Flora LEFEBVRE
(25/06/1985)

Président du Jury : Monsieur Jean Marc Bouric, Orthophoniste

Directrice du mémoire : Madame Chantal Clouard, Orthophoniste

Membre du jury : Madame Jacqueline Guibert, Orthophoniste

SOMMAIRE

<u>INTRODUCTION</u>	p 9
<u>PREMIERE PARTIE : PARTIE THEORIQUE</u>	
I. LE BILINGUISME	p 11
1. <u>DEFINITIONS</u>	p11
1.1 Langue et langage.....	p 11
1.2 Définition du bilinguisme	p 11
1.2.1 D'un point de vue linguistique.....	p 11
1.2.2 D'un point de vue culturel.....	p 15
1.2.3 D'un point de vue socio-psychologique.....	p 16
1.2.4 Conclusion.....	p 18
1.3 Bilinguisme de communauté.....	p 19
1.4 Bilinguisme et surdité.....	p 19
1.5 La langue maternelle	p 20
2. <u>DIFFERENTS TYPES DE BILINGUISME</u>	p 21
2.1 Selon l'âge d'acquisition.....	p 21
2.2 Selon le fonctionnement cognitif.....	p 21
2.3 Selon les compétences atteintes dans les deux langues.....	p 22
2.4 Selon le contexte d'apprentissage.....	p 23
2.5 Selon le contexte d'utilisation.....	p 23
2.6 Selon l'identité culturelle.....	p 24
3. <u>LA MIGRATION</u>	p 24
3.1 La migration : un bouleversement familial.....	p 24
3.2 Acculturation.....	p 26

II. AVANTAGE OU HANDICAP ?	p 28
1 <u>AVANTAGES</u>	p 28
1.1 Au niveau social : l'ouverture aux autres.....	p 28
1.2 Au niveau linguistique.....	p 28
1.3 Au niveau cognitif.....	p 29
2. <u>QUAND LE BILINGUISME NE FONCTIONNE PAS</u>	p 31
2.1 A l'origine du dysfonctionnement.....	p 32
2.2 Migration et apprentissage.....	p 32
2.2.1 Les ruptures.....	p 32
2.2.2 Altérité et peur d'apprendre	p 33
2.2.2.1 Paradoxes et confusions.....	p 34
2.2.2.2 La vulnérabilité / La résilience.....	p 35
2.2.3 Conclusion.....	p 35
3. <u>LE MULTILINGUISME, UNE SURCHARGE ?</u>	p 36
3.1 Acquisition de plusieurs langues.....	p 36
3.2 Des compétences fluctuantes.....	p 37
3.3 Un multilinguisme limité.....	p 38
III. ACQUISITION DU LANGAGE CHEZ LE BILINGUE	p 39
1. <u>APPROCHE DEVELOPPEMENTALE DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT BILINGUE</u>	p 39
1.1 Notion de seuil critique.....	p 39
1.2 Organisation cérébrale chez le sujet bilingue.....	p 43
1.2.1 Chez le sujet monolingue.....	p 43
1.2.2 Chez le sujet bilingue	p 44

1.3 Développement du langage chez le bilingue.....	p 46
1.3.1 Chez l'enfant.....	p 46
1.3.2 Chez le bilingue simultané.....	p 49
1.3.3 Chez le bilingue consécutif.....	p 52
1.3.4 Chez le bilingue tardif.....	p 55
2. <u>INTERACTIONS DES LANGUES</u>	p 59
2.1 Représentations langagières.....	p 59
2.2 Marques transcodiques.....	p 60
2.2.1 Le code-switching ou alternance de codes.....	p 60
2.2.2 L'emprunt.....	p 61
2.2.3 L'interférence.....	p 61
2.3 Transférabilité des compétences linguistiques	p 62
2.3.1 Notion de compétence.....	p 62
2.3.2 Transfert des langues.....	p 64
3. <u>LANGAGE ECRIT CHEZ LE BILINGUE : LE BILETTRISME</u>	p 66
3.1 L'acquisition de deux codes écrits.....	p 67
3.2 Quand l'enfant n'est pas scolarisé dans sa langue maternelle.....	p 68
3.3 Difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de deux codes écrits.....	p 71
3.4 Conclusion.....	p 71
IV. LES TROUBLES DU LANGAGE ET LE BILINGUISME.....	p 73
1. <u>L'EVALUATION DU LANGAGE CHEZ UN ENFANT BILINGUE</u>	p 73
1.1 Anamnèse.....	p 73
1.2 L'évaluation.....	p 74
2. <u>RETARD DE LANGAGE</u>	p 76
2.1 Chez l'enfant bilingue simultané.....	p 76

2.2 Chez l'enfant bilingue consécutif.....	p 77
2.3 Conseils aux parents.....	p 77
<u>3.TROUBLE DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT DE MIGRANTS</u>	p 78
3.1 Prise en charge transculturelle de l'enfant de migrant.....	p 79
3.2 Interaction avec des parents parlant une langue différente.....	p 79
3.3 Le travail avec un médiateur linguistique et culturel qualifié.....	p 80
3.4 Travail Préventif.....	p 82
3.4.1 Intégrer les parents à l'acte thérapeutique.....	p 82
3.4.2 Liens entre les cultures.....	p 83
3.5 Conclusion.....	p 84
<u>4. LE BEGAIEMENT</u>	p 85
4.1 La prise en charge du bégaiement chez l'enfant bilingue.....	p 88
4.2 Conclusion.....	p 89
<u>5. LES TROUBLES SPECIFIQUES DU LANGAGE</u>	p 89
5.1 La dysphasie.....	p 90
5.2 La dyslexie.....	p 92
5.3 Conclusion.....	p 94

2eme PARTIE : PARTIE PRATIQUE

I. PRESENTATION DE LA DEMARCHE DE TRAVAIL	p 98
II. ANALYSE DES RESULTATS	p 101
<u>1.RESULTATS DES QUESTIONNAIRES ADRESSES AUX ORTHOPHONISTES</u>	p101
1.1 Conclusion.....	p 108
<u>2. VIGNETTES CLINIQUES</u>	p 110
2.1 Nicolas : dysphasie ou retard sévère du langage.....	p 110
Anamnèse.....	p 110
Bilans au centre référent de l’Hôpital Necker.....	p 112
Evolution	p 114
Analyse.....	p 117
2.2 Jia et Arif : mutismes.....	p 122
2.2.1 Jia.....	p 122
2.2.1.1 Analyse.....	p 122
2.2.2 Arif.....	p 123
2.2.2.1 Anamnèse.....	p 123
2.2.2.2 Bilan du 6. 03. 2006.....	p 124
2.2.2.3 Evolution d’Arif.....	p 125
2.2.2.4 Analyse.....	p 126
III. EXPERIENCES PARTAGEES SUR LE BILINGUISME	p 132
<u>1. PRESENTATION DES ETABLISSEMENTS</u>	p 132
1. Crèche bilingue Hansel et Gretel (français /allemand).....	p 132
2. La CLIN (Classe d’ Initiation).....	p 132
3. L’école Diwan (breton/français).....	p 133

2. <u>RESSENTI DES PROFESSIONNELS</u>	p 134
1. Les avantages.....	p 134
2. Les limites.....	p 135
3. <u>RESSENTI DES ENFANTS</u>	p 136
IV. CREATION ET DIFFUSION D'UN LIVRET D'INFORMATION	p 139
V. DISCUSSION	p 140
<u>CONCLUSION</u>	p 141
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	p 144
<u>ANNEXE</u>	p149

INTRODUCTION

Si plus de la moitié de la population mondiale actuelle est bilingue voire plurilingue, la norme en France, elle, reste manifestement le monolinguisme. Par conséquent, même si le bilinguisme suscite beaucoup d'engouement de la part de certains, d'autres y sont encore réticents.

Aujourd'hui, en orthophonie, les bilans et prises en charge se fondent sur cette référence monolingue. Cependant, l'augmentation de la population migratoire, et la circulation croissante des professionnels au sein de l'Union Européenne, vont amener de plus en plus les orthophonistes à repenser certaines de leurs pratiques thérapeutiques en prenant en compte le bilinguisme et la biculturalité.

Le sujet du bilinguisme émerge dans la littérature orthophonique depuis quelques années, soit tardivement, si l'on compare avec d'autres domaines telles que la linguistique, la psychologie, ou encore la sociologie qui s'y intéressent depuis déjà quelques décennies.

Partant de ce constat, nous nous sommes demandés si un besoin de documentation sur le bilinguisme faisant un point sur les connaissances actuelles était nécessaire, et si dans ce cas un livret d'information y répondrait de manière efficace.

Pour cette raison, nous avons enquêté auprès d'orthophonistes avant de mettre au point un outil leur permettant de mieux comprendre le fonctionnement linguistique d'un enfant bilingue, et en leur fournissant des conseils dans le champ de la prévention.

Dans une première partie nous aborderons la complexité des paramètres liés au bilinguisme, ainsi que les connaissances actuelles sur les troubles du langage lors d'une situation de bilinguisme.

Nous poursuivrons dans la partie pratique, par les résultats de l'enquête menée auprès des orthophonistes, et la présentation de trois vignettes cliniques illustrant la théorie abordée. Enfin, nous ferons part d'expériences de professionnels et d'enfants eux-mêmes sur le bilinguisme.

PARTIE THEORIQUE

I. LE BILINGUISME

1. DEFINITION

1.1 Langage et langue

Avant d'aborder la notion de bilinguisme, il est important de clarifier les termes de langage et langue qui sous-tendent la compréhension de celle-ci.

Selon le dictionnaire d'orthophonie (2004), le langage est défini « comme un système de signes propre à favoriser la communication entre les êtres. La réalité de sa définition est en fait très complexe puisqu'elle concerne des disciplines variées :

- c'est un acte physiologique (réalisé par différents organes du corps humain)
- psychologique (supposant l'activité volontaire du corps humain),
- social (permettant la communication entre les hommes). »

Le langage est un processus inné de tous les êtres humains qui recouvre les fonctions de comprendre et d'exprimer des concepts et des états.

L'homme parle par ailleurs des langues, et selon QUENTEL il s'agit « de l'usage qu'il fait de cette capacité de langage dans un milieu précis, dans une société précise, et à une époque précise. » La langue est donc un fait social, naturel de l'être humain qui permet aux hommes d'une même communauté de se comprendre malgré les variations individuelles des énoncés (la parole) .

1.2 Définition du bilinguisme

1.2.1 D'un point de vue linguistique

Pour définir la notion de bilinguisme, il est intéressant de pointer dans un premier temps la définition du dictionnaire du Petit Robert. Selon ce dernier le bilinguisme est « l'utilisation de deux langues ». Cette définition soulève toute la complexité de ce terme, le mot « utilisation » restant lui même vague.

BLOOMFIELD (1935) cité par HAMERS(1983), considère le bilinguisme comme « *la possession d'une compétence de locuteur natif de deux langues* ». Cette définition correspond à l'idée populaire du bilinguisme, soit : une maîtrise parfaite de deux langues.

A l'opposé, MACNAMARA (1967) définit le bilinguisme comme « *la compétence minimale dans une des quatre habiletés linguistique , à savoir comprendre, parler, lire, et écrire.* ».

Entre ces deux définitions, on répertorie toute une gamme de définitions plus intermédiaires. On notera parmi celles-ci, la définition de TITONE (1972) citée par HAMERS (1983). Selon lui le bilinguisme est la « *capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue, plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle* ».

Claude HAGEGE (1996) précise cette définition en définissant le bilinguisme comme la double maîtrise de l'idiomatique dans l'une et l'autre des deux langues, à niveau égal. Il s'agit selon lui de la maîtrise :

- Dans un premier temps des « *formulations préférées* » qui correspondent à des « *types d'associations de mots ou, le cas échéant de phrases, que les usagers naturels d'une langue emploient ordinairement en diverses circonstances récurrentes de la vie quotidienne ; elles sont préférées à d'autres, grammaticalement correctes et sémantiquement interprétables [...]*. » (Ex : « please to meet you » en anglais sera traduit par « enchanté » et non « je me loue fort de vous rencontre »r.)

- Dans un deuxième temps, il parle de la maîtrise des « *expressions compactes* », dites aussi idiomatiques « *dont les éléments constituants non seulement ne peuvent être suppléés par des synonymes, en outres ne livrent pas, si on les additionne, le sens de l'ensemble ; celui-ci n'étant pas restituable par analyse, doit en conséquence, être connu en bloc, et s'apprend comme tel.* » (Exemple : il pleut des cordes)

Cette définition ne peut être prise au pied de la lettre, puisqu'un monolingue lui même ne peut maîtriser complètement sa langue, connaître tous les idiomatiques existants. Cette définition reste cependant, selon lui, un bon critère de bilinguisme réel en tant que « **maîtrise de deux langues qui paraissent maternelles, au lieu que l'une d'entre elles apparaisse apprise** ».

ABDELILAH BAUER (2006), elle, aborde la notion de bilinguisme non pas en terme de maîtrise de deux langues mais **par la compétence communicative** utilisée dans toutes les situations de la vie de tous les jours.

Jusqu'à maintenant aucune définition n'a permis de mettre tous les auteurs d'accord.

Une chose est sûre : la maîtrise parfaite de deux langues est une utopie.

Le bilinguisme devrait donc davantage se décrire par rapport à un continuum. D'après PERREGAUX (1996) le bilinguisme pourrait alors s'illustrer sur « ***un continuum qui débiterait avec une compétence minimale dans les deux langues à une compétence maximale toujours en construction plutôt que d'être défini uniquement par un haut et égal degré de compétence dans deux langues*** ». Il n'existe donc pas un bilinguisme mais des bilinguismes

Il y a autant de bilinguismes qu'il y a de sujets bilingues .



- l'adaptation langagière

La situation de communication est une interaction où se joue un échange d'informations entre au moins un locuteur (ou émetteur) et un interlocuteur (ou destinataire).

La capacité de communication est la base nécessaire au développement du langage. « *L'enfant apprend sa langue parce qu'il est lui même confronté aux problèmes de la communication dès les premières interactions et parce qu'il découvre dans ce cadre les contraintes fonctionnelles qui déterminent la forme des énoncés.* » (HUPET¹, 1996)

¹ HUPET M., 1996, Troubles de la compétence pragmatique : troubles spécifiques ou dérivés ?, in DE WECK G., Troubles du développement du langage : perspectives pragmatiques et discursives, Lausanne, Delachaux et Niestlé

La langue et l'usage de cette langue sont socialement et culturellement déterminés. Pour le sujet bilingue, il faudra donc **s'adapter et s'ajuster à deux fonctionnements pragmatiques différents, selon son expérience biculturelle**. LUDI et PY (2002) appellent ce savoir complexe « *la compétence d'interaction biculturelle* », qu'ils définissent comme « *la capacité d'interaction verbale ou non verbale en plusieurs langues dans leurs contextes socioculturels respectifs* »

OKSSAR(1989), présente un modèle de communication bilingue, appelé « *cultureme model* » qui met en exergue la dialectique bilinguisme/biculturalisme.

Dans son modèle, les *culturemes* sont définis comme des traits culturels partagés par un groupe, par exemple : la façon d'entrer en conversation, la façon de répondre à une invitation...

Ils vont déterminer des types de comportements qu'elle appelle « *behaviouremes* » et qui vont se traduire sur trois niveaux

- **le niveau extra-verbal** : les représentations culturelles du temps, de l'espace, de la distance entre les individus...
- **le niveau non verbal** : les spécificités culturelles des gestes, mouvements du corps, des expressions du visage...
- **le niveau verbal** : qui va traduire le message en mots, en unités linguistiques.

Ce modèle permet d'expliquer une partie des difficultés de compréhension : celles qui ne proviennent pas d'une incompréhension purement linguistique mais de significations de comportements culturels qui influencent l'interprétation du langage. Ainsi quand un enfant ne regarde pas dans les yeux un adulte dans notre culture occidentale, cela est interprété comme un refus de communication. Dans certaines cultures asiatiques ou africaines, ce même comportement est marque de respect. Les signaux non verbaux sont donc à interpréter selon la culture.

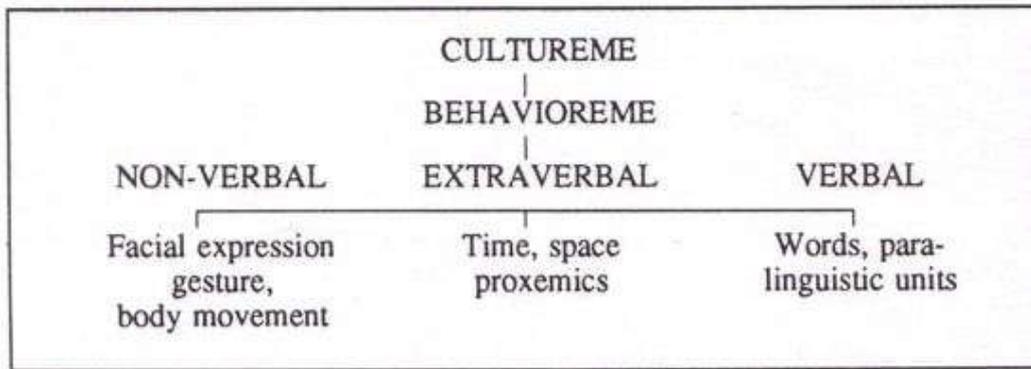


Figure 1. Cultureme model. D'après "Psycholinguistic aspects of bilingualism" by E. Oksaar, 1989, Journal of multilingual and multicultural development, vol. 10, 1, p. 40

Si dans le bilinguisme le versant linguistique constitue sa caractéristique la plus manifeste, il ne constitue pourtant que la partie émergée de l'iceberg. N'aborder que ce domaine serait occulter alors sa pleine dimension.

1.2.2 D'un point de vue culturel

La langue est un fait social. Elle permet de se faire comprendre et de comprendre autrui par l'intermédiaire d'un système de signes. C'est ce qui nous relie à l'autre.

La culture se caractérise d'après LINTON (1945) cité par HAMERS, comme « *la configuration de comportements appris et des résultats de ces comportements, dont les éléments sont transmis aux membres d'une société particulière et partagés par eux* ». C'est un apprentissage social.

Selon FITOURY (1983), la culture « *détermine le mode d'établissement de la communication, la tonalité particulière de la communication, la coloration de la pensée et le style de l'organisation sociale (...)* ». Parler une langue c'est se référer à une certaine vision du monde. C'est aussi se référer à des significations communes à une communauté linguistique.

Langue et culture sont donc **indissociables**. **La langue est forgée par la culture et reste l'outil privilégié d'expression de la culture**. La langue est le ciment d'une culture d'une société. BIJELJAC et ROLAND (1997) affirment que « *ceux qui ne la maîtrisent pas ont une difficulté d'accès à cette culture* ».

La langue intervient au niveau de l'**identité individuelle**. « *Par la maîtrise de la langue, l'individu est en mesure d'acquérir un sens de soi, de son identité, de ses racines* » (ABDELILAH BAUER, 2006).

Elle participe parallèlement à la construction d'une identité d'un groupe. Elle permet l'identification à une société jusqu'aux groupes la composant (au niveau régional, social...). Maîtriser la langue d'un groupe vaut pour appartenance de celui-ci. Elle est un moyen d'affirmation, de promotion de l'identité de celui-ci. La langue portant la trace de l'histoire, elle sera valorisée ou au contraire dédaignée selon l'histoire des locuteurs de ce groupe.

Chez le sujet bilingue, « *celui-ci ne développe pas deux identités parallèles, mais une seule où pour chaque aspect l'apport de chacune des deux langues et des deux cultures est intimement relié à celui de l'autre langue et l'autre culture* ». On parle d'**hypothèse d'interdépendance**. (HAMERS, 1983). D'après ABDELILAH BAUER (2006), « *leur culture et leur identité culturelle, est le produit du « bricolage » de deux cultures, ils sont ce que les anglo-saxons appellent les « third-culture kids », les enfants d'une troisième culture* »

Apprendre une deuxième langue se caractérise donc par l'apprentissage d'une pratique culturelle différente, une autre manière de vivre, de parler, d'entrer en relation avec autrui. L'individu bilingue accède alors à une autre vision du monde. Il prend conscience de l'existence de différences culturelles par sa pratique, ce que n'a pas forcément le monolingue. Il apprend alors que **les visions du monde sont relatives**.

1.2.3 D'un point de vue socio-psychologique

Jusqu'à ses 2 ans l'enfant bilingue n'associe pas automatiquement les signaux acoustiques à une langue et ne semble pas avoir conscience d'avoir affaire à deux langues. Il n'y a donc pas de résistance à l'acquisition d'une seconde langue.

En revanche, l'apprentissage d'une langue, et notamment d'une langue étrangère est lié au contexte affectif dans lequel il se produit. On inclut dans l'affectif les facteurs d'attitudes,

d'anxiété, d'ethnocentrisme... Elle est le produit de l'environnement et peut-être facilement modifiée par celui-ci.

Elle est essentielle puisque c'est elle qui met la motivation en jeu.

« Plus le psychomoteur et le cognitif sont sollicités, et pour le premier on pourrait dire harcelé, plus l'affectif demande à être mobilisé pour cet apprentissage-transformation. Seul l'affect, orienté et soutenu, permettra à l'apprenant de tout âge de soulever cette montagne : une langue vivante de plus. Puis de l'habituer pour en faire une langue vécue. » (DALGALIAN, 2000)

En outre, on note que **plus l'apprentissage de cette deuxième langue se fera précocement, plus elle se fera naturellement**. Au contraire, plus l'âge sera avancé et plus cet apprentissage demandera un effort.

La motivation pour une langue est étroitement liée à **la valorisation portée par son entourage** sur celle-ci. Sympathies et antipathies nationales, religieuses, politiques déterminent la tonalité affective de l'attitude par rapport à une langue.

Si l'entourage valorise les deux langues pour toutes les fonctions langagières, l'enfant se créera des valeurs positives pour chacune de ses langues et pour le langage. Pour cette raison il sera fortement motivé à utiliser l'une ou l'autre de ses langues.

A l'opposé, si la société et l'entourage attribuent peu de valeurs à certains aspects fonctionnels et formels d'une des langues, l'enfant à son tour y attribuera peu de valeurs.

Une étude menée par CLEMENT² (1980) a mis en évidence une relation étroite entre les mécanismes socio-affectifs de L2 et ceux de L1. Cela correspondrait à une **interdépendance culturelle sur le plan affectif**. Par exemple, le désir d'intégration de L1 pourra être réfréné par une peur d'assimilation : la peur que L2 entraîne une perte de la culture et de la langue première.

² CLEMENT R., 1980, Ethnicity, Contact and Communicative Competence in a second Language, in GILES H., ROBINSON W.P., SMITH P.M, Languages: Social Psychological Perspectives, Oxford: Pergamon Press, 147-169, in HAMERS (1983)

Les **processus motivationnel** et **processus de valorisation** (qui dépend lui-même du développement de l'identité culturelle/ethnique de l'enfant) sont les mécanismes socio-psychologiques les plus importants au développement bilingue.

1.2.4 Conclusion

Au regard de tous ces aspects inclus dans le bilinguisme certains auteurs ont alors proposé des définitions complètes. Aussi, PERREGAUX (1996) décrit le bilinguisme comme « un processus individuel de développement de connaissances linguistiques et langagières mettant en jeu deux codes distincts qui s'élaborent sur des :

-éléments culturels

-sociologiques

-psychologiques

et qui permet une **adaptation permanente de l'activité langagière** à la situation dans laquelle elle se déroule. ».

HAMERS (1983) nomme l'état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique **la bilingualité**. Le degré d'accès varie selon lui sur un certain nombre de dimensions d'ordre

-psychologique

-cognitif

-psycholinguistique

-sociolinguistique

-linguistique

Pour lui le bilinguisme réfère à l'état de l'individu et inclut cette bilingualité.

Dans la littérature actuelle, cette nuance est peu considérée, et on utilise davantage le terme générique de « bilinguisme »

Suite à ces définitions, il apparaît clairement que le **bilinguisme ne peut être évalué selon des normes monolingues** puisqu'il correspond à un état particulier de compétence langagière. Il doit être considéré comme **un acte particulier de création langagière**.

1.3 Bilinguisme de communauté

Le bilinguisme a été décrit chez l'individu mais il est aussi applicable à une communauté. HAMERS (1983) précise que cette situation existe dans « *une communauté dans laquelle deux langues sont en contact avec pour conséquence que deux codes peuvent être utilisés dans une même interaction et qu'un nombre d'individus sont bilingues.* » C'est ce que FERGUSON (1959) appelle **diglossie**. Les langues dans ce cas, sont employées dans des domaines et fonctions complémentaires, l'une généralement dominant l'autre.

C'est le cas de sociétés mixtes, frontalières ou cosmopolites, ou encore d'un partage entre plusieurs milieux sociolinguistiques différents (famille, travail...).

BIJELJAC et BRETON (1997) opposent le **bilinguisme passif, au bilinguisme actif**. Le bilinguisme passif consiste en une faible pratique orale et écrite dû à un apprentissage passif, un phénomène d'assimilation d'une des langues. Au contraire le bilinguisme actif est une pratique quotidienne des savoirs acquis spontanément et/ou scolairement. Ils pensent que « *si des individus passent du bilinguisme passif à un bilinguisme actif, c'est, généralement, qu'ils sont poussés à le faire par une société elle-même bilingue* ». Ainsi, **malgré une langue qui peut être dominante, le besoin de parler la langue dominée se fera par le nécessité de communiquer.**

1.4 Bilinguisme et surdité

Le bilinguisme lié à la surdité se manifeste par la maîtrise de la langue des signes et d'une langue française. Le but est de favoriser l'épanouissement de l'enfant, puisqu'il dispose à la fois de la langue des signes, avec laquelle il s'exprime plus facilement, et de la langue française, qui lui permet de trouver sa place dans la société.

La langue des signes est adaptée à la perception visuelle de l'enfant sourd, et permet de communiquer sans efforts et sans difficulté, et surtout sans retard. Au même âge qu'un enfant entendant, il forme ses premiers signes, puis ses premières phrases ; il rentre dans le dialogue, dans l'expression aisée de ses désirs et sentiments. Il est donc préconisé d'apprendre la langue des signes dès que possible.

Le bilinguisme chez l'enfant sourd se distingue de l'enfant entendant par le passage de la modalité audio-phonatoire à visuo-gestuelle. Par ailleurs, il diffère par des mécanismes

psycho-affectifs chez l'enfant et chez les parents liés à la pathologie elle-même, que nous n'approfondirons pas.

1.5 La langue maternelle

Chaque langue vivante représente aujourd'hui la langue maternelle d'un groupe ethnique ou d'une nation.

Dans le langage courant la langue maternelle est considérée comme la première langue correspondant à la langue de la mère, ou de la « mère patrie ». La langue est très souvent associée à une appartenance nationale. Pourtant, il n'y a pas toujours de rapport direct entre appartenance nationale, la langue nationale, et la langue maternelle (PERREGAUX, 1996).

En apprenant sa langue maternelle, l'individu apprend à exprimer des sentiments et des émotions, à travers des signes communs. Ainsi se dégage-t-il progressivement du vécu et de l'expérience individuelle pour les extérioriser par l'intermédiaire de mots partagés avec autrui. Il devient alors sujet de sa parole, et, ce faisant, apprend à penser et à exister en relation avec d'autres. Il est introduit dans un monde humain.

Pour un enfant adopté à son jeune âge, sa langue maternelle sera la langue de ses parents adoptifs. La langue maternelle peut donc ne pas correspondre à la première langue parlée.

C'est pourquoi elle est dite de préférence langue première (ou L1) pour la distinguer des suivantes, éventuellement acquises à l'école, au travail, à l'étranger... dites, elles, langues secondes.

Certaines personnes ont le sentiment de posséder plusieurs langues maternelles, ayant appris dès les débuts simultanément deux langues. LUDI (2002) parle de « **langue première double** » tant le degré de rencontre des deux langues chez le même enfant peut être grand.

2. LES DIFFERENTS TYPES DE BILINGUISME

Il existe autant de bilinguismes qu'il y a d'individus bilingues. Chaque bilinguisme se situe sur **un continuum pour chaque critère**, allant d'une compétence minimale à maximale.

La description du bilinguisme est complexe et elle peut être décrite selon différents points de vue que nous allons détailler.

2.1 Selon l'âge d'acquisition

Le bilinguisme peut-être acquis simultanément ou successivement.

On parle de **bilinguisme simultané** lorsqu'un enfant acquiert deux L1 avant l'âge de trois ans dans un milieu bilingue.

C'est le cas de familles où le père est d'une nationalité et la mère d'une autre, dans une famille avec nourrice étrangère... À partir de deux ans, il commence à différencier la langue du père de celle de la mère. A terme, il adaptera sa langue aux interlocuteurs selon les conventions de la communauté bilingue à laquelle il appartient.

Le **bilinguisme successif**, lui, se caractérise par l'acquisition d'une L2 après le seuil d'environ 3ans, le plus souvent de manière spontanée et naturelle, dans l'interaction avec le milieu social, parfois à l'aide de dispositifs pédagogiques (apprentissage formel d'une langue, classe en immersion...). Le bilinguisme résultant peut être stable et se renforcer avec l'âge. La L2 peut aussi rester à l'état de compétence approximative et se fossiliser. A l'opposé, elle peut remplacer L1 comme langue dominante (ex : sous l'effet de la scolarisation).

2.2 Selon le style cognitif

L'âge et les circonstances d'acquisition de deux langues peuvent conduire à des fonctionnements cognitifs différents.

ERVIN et OSGOOD³ distinguent le bilinguisme composé et coordonné.

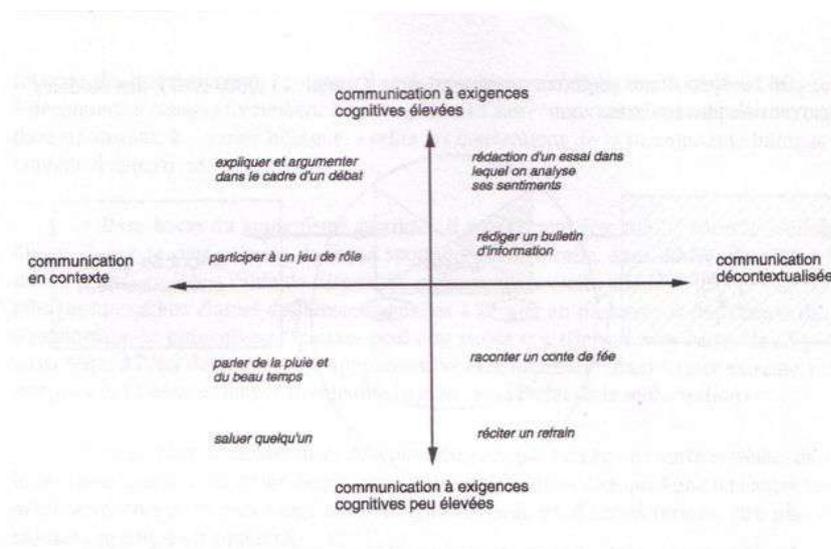
³ ERVIN S.M, OSGOOD C.E, 1954, Second Language learning and bilinguism, Journal of Abnormal and Social Psychology, Supplement, 49, 139-146, In HAMERS, 1983

Le **bilinguisme composé** est celui qui possède deux étiquettes linguistiques pour une seule représentation cognitive, alors que chez le **bilingue coordonné** des équivalents de traduction correspondent à des unités cognitives légèrement différentes.

HAMERS précise quand même que « *Même si le type d'organisation cognitive est fortement lié à l'âge et au contexte d'acquisition, il n'y a pas de correspondances un à un entre la forme de représentation cognitive et l'âge d'acquisition* ».

2.3 Selon les compétences atteintes dans les deux langues

Chez un individu bilingue la maîtrise des deux langues est plus ou moins symétrique, et équilibrée. LUDI (2001), retrace dans un tableau les tâches communicatives effectuées et les compétences pour les résoudre. A partir de celui-ci il est possible de se représenter le niveau d'équilibre entre les deux langues.



Selon VYGOTSKY (1985), l'accès au langage permet le développement d'une pensée de niveau supérieur : la conceptualisation. Par conséquent il permet l'accès à des raisonnements de niveau supérieur.

Ainsi, une compétence communicative bilingue équilibrée et élaborée permet d'accomplir des tâches cognitivement exigeantes (en haut du tableau) dans les deux langues adaptées à l'âge de l'enfant. HAMERS(1983) parle de **bilingualité additive**. En général, ce bilinguisme s'opère dans un contexte où les deux langues sont valorisées.

Un bilingue moins équilibré réussira des tâches exigeantes dans l'une de ses langues mais pas dans l'autre. Il saura peut-être lire dans l'une de ses langues et sera limité à un usage conversationnel réduit dans l'autre langue (en bas à gauche du tableau).

Dans le cas d'un **bilinguisme limité**, « *les compétences sont peu élaborées dans les deux langues, se réduisent à des facultés de communication interpersonnelle de base (basic interpersonal communicative skills) dans les situations où les interlocuteurs se reposent dans une large mesure sur le contexte partagé (ex : « passe-moi le sel » accompagné, s'il le faut, d'un geste déictique) »*(LUDI, 2001).

Enfin, HAMERS (1983) décrit la **bilingualité soustractive**. Selon lui, lorsque L2 est valorisée aux dépens de L1, le développement général de l'enfant peut-être ralenti. L'apprentissage de L2 s'appuyant sur la compétence de L1, si L1 est abandonnée ou négligée, l'acquisition de L2 sera grièvement menacée.

2.4 Selon le contexte d'apprentissage

L'apprentissage d'une deuxième langue peut se faire selon deux conditions. Soit l'apprentissage est naturel et se fait dans des **conditions informelles** (famille bilingue, immersion en crèche bilingue ...); soit l'acquisition relève d'une **situation didactique scolaire, formelle**. Dans le premier cas, on parle de **modalité d'acquisition** proprement dite, dans le second d'une **modalité d'apprentissage** (PERREGAUX).

2.5 Selon le contexte d'utilisation

Le bilinguisme est également tributaire du contexte d'utilisation et notamment du statut de chacune des langues.

Selon HAMERS (1983), « *l'enfant ne pourra développer les dimensions fonctionnelles, sociales, sociolinguistiques, et linguistiques du langage que s'il existe une forme adéquate du comportement langagier dans son entourage qu'il pourra prendre comme modèle. Si certaines fonctions langagières ne sont pas présentes ou valorisées dans son entourage, l'enfant ne pourra pas les développer de façon optimale. Si deux langues sont présentes*

dans l'entourage de l'enfant et que chacune d'elles est utilisée pour remplir des fonctions différentes, elles se verront attribuer des valeurs différentes. De ce fait l'enfant va intérioriser les deux modèles langagiers à des degrés divers. »

2.6 Selon l'identité culturelle

Les sujets bilingues peuvent se distinguer également en fonction de leur appartenance et de leur identité culturelles.

On parle de **bilingue biculturel**, lorsque celui-ci s'identifie positivement aux deux groupes culturels auxquels il appartient et est reconnu par chacun des groupes comme un des leurs.

L'acquisition d'une compétence bilingue élevée n'est pas forcément associée à un biculturalisme. Un individu peut très bien devenir parfaitement bilingue tout en restant **monoculturel** et en maintenant l'identité culturelle de son groupe d'appartenance.

Enfin un sujet bilingue peut être amené à renoncer à l'identité culturelle de son propre groupe d'appartenance et à adopter celle du groupe de L2 : il est alors **acculturé à L2**.

3. LA MIGRATION

3.1 La migration : un bouleversement familial

La migration selon le dictionnaire le Petit Robert, « *est un déplacement de populations qui passent d'un pays dans un autre pour s'y établir* ». Les raisons de la migration peuvent être multiples :

- économiques
- politiques
- sanitaires (pour se faire soigner)
- pour l'aventure ou l'exotisme

Elle repose souvent sur des motifs ambivalents partagés entre le désir de partir et la peur de quitter les siens

C'est un phénomène sociologique qui s'inscrit dans un contexte historique et politique.

L'histoire antérieure, comme le niveau socioculturel, vont attribuer du sens et influencer la façon dont les membres de la famille vont vivre le présent et imaginer l'avenir.

L'expérience nouvelle de la migration constitue alors pour la famille migrante un véritable défi. **Tout en préservant les éléments constitutifs de leur culture d'origine, ils vont devoir alors incorporer une nouvelle façon de parler, penser, de nouvelles valeurs, coutumes qui vont les amener à modifier leur organisation familiale et surtout leur identité.**

Pour NATHAN (1986), toute migration est un **traumatisme** puisqu'elle rompt l'homologie entre le cadre culturel externe (constitué par les représentants du monde du pays d'accueil) et le cadre culturel interne intériorisé (celui de la maison empreinte de la culture d'origine telle que les parents l'actualisent dans leur vie). MORO (2004) précise que cet acte « *est potentiellement traumatique, non pas au sens négatif de terme, mais au sens psychanalytique ; un traumatisme qui va induire de nécessaires réaménagements défensifs, adaptatifs ou structurants* ». L'événement migratoire est considéré comme un acte psychique, aux vues de la correspondance entre structuration culturelle et psychique.

Ce traumatisme migratoire n'est pas constant et inéluctable. Selon l'auteur, il peut parfois être structurant et porteur d'une nouvelle dynamique pour l'individu. Il peut **générer des potentialités créatrices**. « *D'où la nécessité d'identifier les facteurs qui permettent de maîtriser le risque transculturel et par là-même de le transformer en potentialités créatrices pour l'individu et les sociétés.* »

Selon NATHAN ET MORO (1989) il n'est **pas facile de mesurer l'impact de vie** de la migration sur le fonctionnement psychique d'un adulte, puisque pouvant se manifester longtemps après. Pour l'enfant les choses sont encore plus complexes dans la mesure où « *lui ne vit pas cet événement migratoire, ce sont ses parents, lui en subi les conséquences et hérite de cet événement traumatique dans son histoire familiale.* ».

Ainsi la migration, est un véritable bouleversement dans une famille. Selon l'histoire, le contexte socio-économique, la résilience de chacun, cet événement sera vécu plus ou moins positivement ou négativement. En cas de conflit, de clivage de ces deux mondes, un

travail préventif voire de soin est nécessaire pour maîtriser au mieux le risque de vulnérabilité.

3.2 Acculturation

L'**acculturation** recouvre les phénomènes résultant d'un contact continu entre des groupes d'individus appartenant à des cultures différentes et qui aboutissent à des transformations affectant les modèles originaux de l'un ou des deux groupes. C'est un phénomène inhérent au phénomène migratoire où deux cultures sont contraintes de cohabiter. Les interactions, inévitables, conduisent à plusieurs types d'acculturation. GOI (2005) précise alors qu' « *on entend par acculturation, l'appropriation volontaire ou involontaire que l'une ou l'autre des cultures va faire des valeurs, comportements, us, coutumes de la communauté avec laquelle elle cohabite* ».

BERRY (1989), distingue quatre stratégies d'adaptation qui conduiront à quatre types d'acculturation :

- **L'assimilation** : l'individu abandonne son identité culturelle pour celle de la communauté dominante. L'école a souvent une forte influence d'assimilation. On dira plutôt qu'il y a « dissimulation » des racines plutôt qu'abandon total de celles-ci dans le but d'être mieux accepté dans le groupe social dominant.
GOI (2005) ajoute que « *le passé de chacun des individus, les mythes qui fondent son origine ne seront jamais complètement effacés, peut-être tout au plus oubliés...la répétition inévitable et inconsciente de certains comportements transmis dans l'enfance en est d'une certaine manière le garant.* »
- **L'intégration** : l'individu garde une partie de ses spécificités culturelles tout en adoptant certaines structures de la société dominante. Ces processus d'acculturation, qui semble le plus équilibrés, demande un investissement bilatéral afin d'obtenir une adaptation réussie de chaque partie.
- **La séparation-ségrégation** : cette situation ne permet aucun échange soit par une volonté du migrant de garder son identité culturelle sans l'adapter, ou une volonté de la société d'empêcher tout échange entre communautés.

- **La marginalisation** : L'individu considère qu'il n'est pas important de conserver ses pratiques culturelles, pas plus que de nouer des liens avec d'autres groupes. Les liens culturels, quels qu'ils soient se délitent.

La situation d'acculturation dépend alors du type de contact entre les populations, du degré de prestige de chaque langue, et leur plus ou moins grande homogénéité. Elle dépend aussi bien de facteurs propres à chaque individu, comme des facteurs liés à la politique d'insertion de la société d'accueil.

Ainsi de nombreux facteurs interviennent dans cet événement migratoire, aussi bien personnels que collectifs. « *La migration c'est là sa grandeur existentielle, est un acte complexe, ambigu, profondément humain* ». (MORO, 2004)

II. LE BILINGUISME : UN AVANTAGE OU UN HANDICAP ?

1. LES AVANTAGES

1.1 Au niveau social : l'ouverture aux autres

Par l'accès à d'autres codes linguistiques, culturels, et d'autres valeurs, l'enfant bilingue est amené à découvrir d'autres manières de voir le monde. Dès son plus jeune âge, il intériorise une autre façon d'être. Il intériorise l'Autre comme une part de lui-même : il est capable de **se décentrer**. Selon DALGALIAN (2000), « *Avoir intégré l'Autre en soi, c'est ne plus jamais pouvoir regarder les autres comme complètement différents. C'est les appréhender dans ce qu'ils ont à la fois de commun et de différent, perception moins aliénante, la différence étant dès lors perçue a priori comme accessible, voire familière.* »

Le sujet bilingue, fait alors preuve de davantage de **tolérance, d'ouverture à l'autre** évitant des conduites d'ethnocentrisme ou sociocentrisme.

Enfin la confrontation des cultures entraîne la prise de conscience de la relativité des usages et des habitudes. On remarque une facilité d'acquisition du **sens du relatif** : le monde peut être observé selon différentes perspectives.

1.2 Au niveau linguistique

La double compétence linguistique, sous-entend un réseau d'**associations et d'automatismes quasiment doublés** par rapport au monolingue :

- maîtrise de deux systèmes phonologiques
- un appareil phonatoire performant dans les deux systèmes
- un double stock lexical malgré quelques différences qualitatives et quantitatives entre les deux stocks. Le sujet bilingue a recourt à deux systèmes aux références culturelles différentes : le monde est découpé différemment.
- deux répertoires distincts de schémas de phrases (structures morpho-syntaxiques) et de stratégies langagières pour la réalisation des échanges (DALGALIAN).

Selon l'hypothèse de VYGOTSKY, le bilinguisme accélérerait la différenciation entre les aspects phonologiques et sémantiques. L'individu bilingue, prendrait plus rapidement conscience du caractère arbitraire et conventionnel du lien entre le signifiant et la signifié. D'après des études menées par BIALYSTOCK⁴ (1987), leurs **facultés métalinguistiques** (réflexion sur la langue) seraient donc plus avancées que celles de leurs pairs unilingues. « *Cela signifie une meilleure compétence analytique, mais aussi et surtout un contrôle cognitif supérieur des opérations linguistiques.* »

Par ailleurs une **meilleure sensibilité communicative** est notée. *Ils perçoivent mieux des facteurs situationnels et y réagissent plus rapidement pour corriger des erreurs de schématisation et de comportement (BENN ZEEV). On pense que ceci est dû à la nécessité de déterminer rapidement, à partir d'indices divers, le choix de langues approprié à la situation. (BAKER)* ». (LUDI, 2001) Il y a contrôle de la dimension pragmatique.

Enfin, en général, le sujet bilingue a une plus grande conscience de ce qu'est une langue. « *On peut dire que le bilingue précoce ne transfère pas seulement des savoirs (sons, morphosyntaxes, lexique), mais **des savoir-faire** (expressions et interactions selon la culture de chaque langue) et surtout une **attitude active** devant la langue vivante et envers ceux qui la parlent (stratégies individuelles d'acquisition de la langue et de la culture).* » (DALGALIAN, 2000).

Il développe une plus grande curiosité et une **plus grande attention envers les langues quant à leur fonction et leur fonctionnement**. Cela faciliterait alors l'apprentissage d'une troisième langue.

1.3 Au niveau cognitif

Des études ont cherché à prouver la répercussion du bilinguisme sur l'intelligence verbale et non verbale. Mais les résultats divergent et nous poussent donc à la prudence quant aux interprétations. Aux vues de tous les paramètres non contrôlables entrant en jeu pour comparer les bilingues des monolingues, il semble compliquer de tirer des conclusions.

⁴ BIALYSTOK E., 1987, Metalinguistic differences among three kinds of readers, Journal of Educational Psychology , 79, 147-153

C'est pourquoi la recherche actuelle s'intéresse davantage à des domaines plus larges tels que **les styles de pensée ou les stratégies d'apprentissage**.

Il est utile de rappeler que les pratiques culturelles autour de l'acquisition du langage ainsi que la structure elle-même de la langue influencent le style de pensée et de résolution de problèmes de l'enfant, ainsi que les interactions sociales. Cette accumulation d'expériences devrait donc favoriser le développement cognitif.

Les recherches actuelles tendent à prouver qu'une supériorité cognitive existe seulement dans le cas d'un bilinguisme équilibré (quand l'enfant a une compétence égale dans les deux langues). Lors d'un bilinguisme asymétrique, de loin la forme la plus répandue, ils présenteraient des performances analogues aux unilingues. Quant aux enfants chez qui on diagnostique un bilinguisme limité, ils risquent d'être désavantagés dans leur développement cognitif, ce qui se traduit dans des résultats inférieurs à la moyenne aux tests.

Ces avantages cognitifs observés chez l'enfant bilingue ont fait l'objet de nombreuses études. Il s'en dégage les affirmations suivantes :

- Les bilingues auraient une pensée moins normée mais plus flexible. En effet, passer d'un système de représentations mentales à un autre, appliquer constamment des opérations comparatistes entre les deux, adapter sa langue en fonction de la situation de communication, augmenteraient la **flexibilité de la pensée**.
- Les enfants bilingues disposeraient par ailleurs d'une faculté de pensée **créative et ouverte** accrues. D'après l'étude menée par BAKER⁵ (1988) et RICCIARDELLI (1992), « *Ils réussissent significativement mieux dans des tâches où il ne s'agit pas de trouver la réponse correcte à une question, mais d'imaginer une multitude de réponses, par exemple d'imaginer un maximum d'usages intéressants et inhabituels pour une tasse* ». On parle de **style divergent de pensée**.

⁵ BAKER C., 1988, Key issues in Bilingualism and Bilingual Education, Multilingual Matters, Clevedon
RICCIARDELLI L.A., 1992, Creativity and Bilingualism, in Journal of Creative Behaviour 26/4, 242-254, in LUDI, 2001

- BIALYSTOCK (1985), a de plus pointé un avantage dans les résolutions de problèmes qui exigeaient un **haut niveau d'attention sélective**. Cette capacité expliquerait les performances dans les tâches de contrôle notamment métalinguistiques.
- L'alternance des deux codes les amènerait également à prendre conscience de la stabilité de la signification des mots par rapport au référent et donc de l'universalité des idées. Le concept serait alors manipulé plus vite et la **capacité d'abstraction plus grande**. On constate une meilleure maîtrise des catégories.

2 QUAND LE BILINGUISME NE FONCTIONNE PAS

Dans les cas de bilinguisme limité, certains comportements linguistiques ont été observés :

- Le bilinguisme le plus extrême, limité et stigmatisant, appelé parfois **double semilinguisme** a été observé chez des enfants dont l'éducation bilingue a échoué. Ils seraient incapables de fonctionner dans les deux langues sur le plan cognitif (HAMERS 1983). *« Il se manifesterait par un vocabulaire restreint, une grammaire fautive, un cumul de phénomènes d'hésitation dans la production et des difficultés d'expression dans les deux langues. »* (LUDI, 2001)

Pour que ce cas extrême se présente, deux conditions sont nécessaires :

-que la langue maternelle ne soit pas utilisée pour toutes les fonctions dans l'entourage

-que la langue maternelle soit peu valorisée par la société et ensuite par l'enfant lui même.

Mais attention, la réciproque n'est pas vraie. Nous pouvons observer ces mêmes conditions chez un sujet bilingue sans que sa compétence conceptuelle ne soit ralentie. Chaque cas est singulier et dépendra du contexte sociopsychologique.

- On décrit par ailleurs le **bilinguisme soustractif**. Contrairement au bilinguisme additif où l'enfant développe ses deux langues de manière indépendante, l'acquisition de L2 se fera aux dépens de L1. Ce phénomène est souvent lié au phénomène sociétal de la perte collective d'une langue minoritaire. La

concentration sur L2 se fait dans un souci d'intégration par dévalorisation de L1 dans la société d'accueil.

2.1 A l'origine du dysfonctionnement

Corrigeons tout de suite un malentendu possible. **En aucun cas le bilinguisme est à l'origine de ces comportements linguistiques.** La tentation serait grande de faire l'amalgame entre difficultés et bilinguisme. **Tout enfant est capable dans de bonnes conditions d'assimiler avec succès deux langues et deux cultures.** C'est la situation à l'origine de bilinguisme qui peut entraîner des difficultés.

Dans le cas d'un environnement socio-culturel défavorable, ces enfants resteraient tout aussi défavorisés s'ils étaient unilingues. Le bilinguisme n'est donc pas la cause de ces difficultés, néanmoins il les **exacerbe** par rapport à une situation unilingue.

Le bilinguisme peut traduire **une situation socioculturelle difficile** et ne constitue sans doute pas un problème en soi.

Cependant celle-ci peut être *« accentuée par une différence culturelle et parfois aussi par une insécurité juridique liée au statut précaire de certaines catégories de résidents étrangers »* (DUCHENE et PY, 2002). **C'est pourquoi les situations sociolinguistiques et politiques doivent être prises en compte car elles permettent de mieux comprendre certains phénomènes langagiers et affectifs fondamentaux.**

En effet la différence entre deux groupes de même niveau social peut-être liée au facteur « migration des parents ».

2.2 Migration et apprentissage

2.2.1 Les ruptures

*« Les conditions de la migration et la désorganisation transculturelle chez les parents entraînent **une altération particulière dans la transmission symbolique** qui se manifeste activement et spécifiquement dans la détermination d'un trouble du langage chez l'enfant. »* (VIROLE, 2007).

Les ruptures dans le temps, les fragmentations familiales, les non dits liés à la migration entravent donc la mise en place des repères fondamentaux de l'enfant. On pourra alors noter par exemple **des retards dans l'acquisition des concepts spatiaux-temporels, du schéma corporel, de la structuration du récit...**

2.2.2 Altérité et peur d'apprendre

Selon les propos de FITOURY, « la complexité des facteurs qui interviennent dans l'analyse d'une telle situation de bilinguisme montre à l'évidence **que la question purement linguistique joue le plus souvent le rôle d'un écran de fumée destiné à masquer volontairement ou involontairement toute une gamme de problèmes allant de la politique culturelle à la métaphysique.** La difficulté réside dans le fait que la langue est à la fois un moyen d'expression de la culture et l'une de ses composantes essentielles. »

La situation transculturelle diminue le degré de prévisibilité du monde extérieur, car ce monde est mal connu des parents. « *C'est pourquoi le plus souvent, l'enfant de migrants n'a pas de guide, il intègre des lois de fonctionnement de la société où il vit sans les comprendre et sans pouvoir les anticiper. Il a une connaissance superficielle, non transmise par ses parents et donc coupée de toute affectivité. Or, toute activité de connaissance présuppose deux temps, un premier temps de mise en situation de déséquilibre, un second de rétablissement de l'équilibre avec des matériaux fournis par l'environnement. La situation transculturelle favorise les moments de déséquilibre, et lorsque la seconde phase manque, elle potentialise des difficultés ou des retards d'apprentissage.* » (MORO, 2004)

Cependant cette situation instable peut aussi **avoir des conséquences positives** : en rétablissant l'équilibre l'enfant s'appuie sur des potentialités créatrices.

GOI (2005) ajoute alors qu'un enfant « *pas plein de sa culture d'origine* », par éloignement, perte de la langue d'origine, peut culpabiliser et être pris dans une impasse où il ne peut rien s'autoriser. « *Si le lien noué à la culture première se révèle trop ténu, chaque intrusion de la culture seconde, chaque élément d'acculturation peut devenir une*

remise en question fondamentale de son identité première. Pas assez riche de son origine, pas vraiment lié non plus à sa culture seconde, on ne sait plus vraiment qui on est. »

Or l'apprentissage consiste en une prise de risque dans l'inconnu, un pas vers l'autre et l'ailleurs. L'enfant trouvera-t-il alors la force d'entrer dans cette aventure lorsqu'il peine encore à faire tenir les deux bouts d'une origine malmenée ? Prendra-t-il le risque de perdre cet équilibre précaire ?

- Paradoxes et confusions

La complexification du bain culturel générée par cette situation d'acculturation va engendrer de la confusion, des paradoxes.

Les contenants culturels implicites participent au bon fonctionnement de la pensée et de la communicabilité des contenus de pensée à l'intérieur d'un groupe. (MORO, 2004) Or les valeurs et normes inhérentes à chaque culture peuvent être en opposition. Certains comportements peuvent être valorisés et estimables dans le pays d'origine et déplacés dans la société d'accueil. Cette situation met donc l'enfant dans une situation paradoxale. D'après ROSENBAUM (1997) « *l'enfant associe inconsciemment ces contradictions à l'une ou l'autre langue et s'épuise dans des conflits de loyauté qui lui barrent l'accès à l'apprentissage.* »

- Un symptôme très fréquent des enfants de migrants est le **mutisme extrafamilial**. Ils suspendent leur parole dès qu'ils quittent la maison familiale seul lieu où ils se sentent en sécurité. (MORO, 2004). Lorsque les ruptures ont **inhibé la conscience d'appartenance** d'un enfant, « *il ne connaît pas l'histoire de sa famille ou de sa lignée. Cette lacune empêche l'enfant de structurer son temps [...]. Les référents se bousculent dans sa tête. Or, quand un discours devient confus, quand la représentation de soi n'est pas claire, l'interlocuteur reste désespéré et ne peut relancer l'échange. La communication s'éteint, isolant encore plus l'enfant et confirmant à chaque tentative de rencontre son impression d'être exclu des circuits sociaux et des échanges affectifs* » (CYRULNIK, 1983)

- Enfin, parfois, l'enfant présente de bonnes capacités intellectuelles **mais il ne s'autorise pas à réussir**. « *Ils ne parviennent pas à devenir des enfants parfaitement inscrits dans le*

monde scolaire, le prix à payer fantasmatique est trop important c'est celui de la rupture affective avec leurs parents. » (MORO, 2004)

Dans la situation de migration, on observe une inversion des rôles entre les générations dans la maîtrise de la langue et des codes sociaux. Quand réussite signifie disqualification de l'image parentale, l'enfant se débat dans des impressions contradictoires qui peuvent l'amener alors à un sentiment de déloyauté envers ses origines. On parle alors de « **conflit de loyauté** »

- La vulnérabilité / La résilience

La vulnérabilité est un concept dynamique puisqu'elle affecte un processus de développement. « Le fonctionnement psychique de l'enfant vulnérable est tel **qu'une variation minime interne ou externe entraîne un dysfonctionnement important**, une souffrance souvent tragique, un arrêt, une inhibition ou un développement à minima de son potentiel » (MORO, 2004) Ces faiblesses se manifestent plus ou moins intensément, de manière immédiate ou différée.

En opposition au concept de vulnérabilité, on note la **résilience**, c'est à dire **la capacité à se défendre, à résister**. Toutefois, celle-ci masque parfois une fragilité qui demeure.

Ces deux concepts sont mis en exergue dans une situation de migration, puisque cette dernière constitue un véritable bouleversement. D'autres facteurs peuvent également intervenir mais dépendent de chaque situation tels que le contexte de migration, le rang dans la fratrie, l'investissement des parents...

2.2.3 Conclusion

La situation transculturelle potentialise les différences. Il n'est pas possible d'établir un schéma type de développement des enfants migrants. **L'influence du phénomène migratoire sur le développement de l'enfant semble lié à un ensemble complexe de facteurs aussi bien internes qu'externes qui conduit à une double polarité : risque /maîtrise de risque.** « *L'enfant de migrant est exposé à un risque spécifique, le risque transculturel, celui de la traversé des mondes, celui du métissage aussi* ». (MORO, 2004)

Le bilinguisme précoce **ne constitue nullement un risque en soi**, et ceci même pour les classes les plus défavorisées. Mais il faut prendre des mesures appropriées pour éviter les désavantages mentionnés et au contraire favoriser les potentialités créatrices.

Déterminer ce qui relève de la migration, du contexte socio-économique, des facteurs personnels, permettra alors d'agir de manière préventive.

3. MULTILINGUISME, UNE SURCHARGE ?

2.2 L'acquisition de plusieurs langues

L'acquisition de plusieurs langues se fera **naturellement** chez l'enfant dans la mesure où il y trouvera la nécessité de parler chacune d'elles pour interagir avec les personnes de son environnement.

Il s'avère qu'il existe peu d'études sur le multilinguisme.

ABDELILAH BAUER (2006) a recueilli dans son ouvrage les connaissances actuelles sur ce sujet. Elle décrit les situations où le trilinguisme est rencontré :

- _ situation de bilinguisme dans la famille, et la troisième langue serait celle rencontrée à l'extérieur de la maison.
- _ Trois langues dans la famille.
- _ Trilinguisme par l'enseignement, notamment dans les communautés bilingues telles que le Pays basque, la Bretagne (les enfants en école bilingue français/langue régionale apprennent l'anglais)... Cette dernière circonstance se développe de plus en plus, notamment par la politique européenne actuelle.

Il existe trop peu d'études à ce jour sur les étapes d'acquisition d'une troisième langue pour savoir si celle-ci se développe différemment de la deuxième. Les rares études menées sur ce sujet laissent penser que **le processus d'acquisition de la troisième langue ne diffère pas** de celui de la deuxième, mais que **le fonctionnement langagier est plus complexe et son développement parfois ralenti.** (ABDELILAH BAUER, 2006).

Comme dans les situations de bilinguisme, durant les premières années, l'enfant procédera à des mélanges linguistiques le temps de bien intégrer chaque système. Ces mélanges diminueront vers 4 ans. Ils peuvent durer plus longtemps que chez les enfants bilingues puisque l'enfant doit gérer une langue supplémentaire. Il s'agit donc de rassurer les parents.

De nombreuses études se sont intéressées à la vitesse d'acquisition de la troisième langue par rapport à la deuxième langue, dans le cadre d'un enseignement bilingue. La plupart concluent que l'acquisition se fait **plus rapidement** du fait de stratégies d'apprentissage efficaces et d'une conscience linguistique très développée des enfants bilingues. Les compétences du bilingue précoce sont **transférables** à toute nouvelle langue.

2.3 Des compétences fluctuantes

Un enfant peut perdre aussi vite une langue qu'il l'a apprise. C'est ce qu'ABDELILAH BAUER (2006) appelle le principe de **gestion économique des langues**. Pour qu'un enfant s'approprie réellement une langue, il est nécessaire que les échanges soient suffisamment réguliers et longs. Selon elle, « *la gestion économique des langues devient même vitale pour un enfant qui, par les obligations de la famille, change régulièrement de pays et de langue.* »

D'après DALGALIAN (2000), même s'il y a perte d'une ou plusieurs langues, tout n'a pas été perdu. « *Demeurent acquises*

-une ouverture de l'oreille,

- une flexibilité dans la mise en phrases,

- le maniement des structures et le choix des énoncés,

- un aptitude particulière au stockage lexical et à la sémantisation des mots nouveaux et des tournures idiomatiques. Au point que le cerveau semble manifester, malgré la perte, comme un appétit linguistique renforcé. Comme s'il disait : « une langue de perdue ? Qu'on m'en serve d'autres » »

La fluctuation des langues, avec alternance selon les événements vécus de la langue dominante, caractérise tous les trilingues. Le choix des langues **reflète toujours la réalité linguistique de l'enfant à un moment donné.**

L'égalité de compétence dans les trois langues ne semble pas être possible. Il y aurait toujours une langue plus « faible » car moins utilisée. C'est cette dernière qui disparaîtrait la première si les conditions d'utilisation la rendaient superflue.

Enfin, parfois dans les familles multilingues, les enfants semblent présenter « *une oreille sélective et des oublis bizarres* » sans problèmes auditifs. L'hypothèse est alors d'interpréter ces comportements comme un marqueur de saturation. C'est une de ces possibilités que choisiraient les enfants pour « *marquer leur refus de jouer le jeu des adultes : répondre dans une langue précise* ». Ce refus se manifesterait par des réponses allant de productions monosyllabiques, à des évitements de discussion.

2.3 Un multilinguisme limité

Cette faculté des enfants à apprendre plusieurs langues dans un environnement linguistique favorable ne risque pas de restreindre la maîtrise en langue première, à condition que celle-ci continue à être parlée et valorisée dans leur réseau communicatif.

Cependant selon LUDI (2001), « *le risque de perdre la langue maternelle est réel dans le cas de langues d'immigration dévalorisées, mais pas dans le cas de langues nationales* ».

En outre, il est possible de ne pas devenir multilingue mais **diglossique** en ne maîtrisant aucune des langues à un niveau satisfaisant. Chaque langue sera utilisée dans des contextes bien particuliers ne couvrant pas les domaines des autres langues : une langue pour ce qui touche la vie quotidienne, une autre pour tout ce qui touche l'administration...

Selon ABDELILAH BAUER (2006), « *cet état de fait n'est pas grave dans la mesure où il permet à un individu de comprendre et de se faire comprendre dans toutes les situations de la vie. Mais dans une société où on attache une grande importance au « bien parler », où de surcroît la langue écrite a une importance considérable, ne pas maîtriser le français dans tous les domaines est un handicap pour la promotion sociale* » .

III. L'ACQUISITION DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT BILINGUE

1. APPROCHE DEVELOPPEMENTALE DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT BILINGUE

Pour tout enfant, le processus de développement linguistique est assujéti au degré de maturité de l'enfant, aux processus physiologiques, au contexte socio-culturel, et au genre et à la fréquence des stimulations verbales que reçoit l'enfant.

Le développement du langage bilingue, dépend de surcroît, de nombreux facteurs à l'origine des différences interindividuelles telles que :

- les capacités d'acquisition
- la motivation
- le style personnel
- le type de langue du sujet
- la méthode d'apprentissage
- et l'âge d'acquisition

On observe des comportements langagiers différents selon que le bilinguisme soit précoce ou tardif. Nous allons donc tenter de comprendre comment se manifestent ces différences et pourquoi.

1.1 La notion de seuil critique

La période critique est une notion phare de la compréhension des différences entre le bilinguisme précoce et tardif.

« *La période critique est la période pendant laquelle le système est doté de la plus grande sensibilité à développer des échanges spécifiques avec l'environnement* ». (BIJELJAC BAJIC, 2000). Selon l'hypothèse de LENNENBERG (1967), l'enfant posséderait des capacités optimales pour l'acquisition du langage entre 2ans et la puberté, en rapport avec la maturation du système nerveux.

Actuellement, on se rend compte qu'il y a certes une période particulièrement favorable à l'acquisition du langage mais que les limites ne peuvent pas être posées aussi clairement.

BIJELJAC BAJIC (2000) s'est interrogée sur les raisons des meilleures performances linguistiques des bilingues précoces par rapport aux bilingues tardifs. Elle s'est alors appuyée sur différentes hypothèses pour répondre à cette question :

- L'hypothèse de la différence fondamentale (BLEY-VROMAN, 1989 ; SCHATCHER 1988) entre les enfants et adultes « *repose sur le fait que tous les enfants normaux possèdent dès la naissance un système d'acquisition du langage composé d'une Grammaire Universelle et d'un ensemble de procédures spécifiques pour le langage, mécanismes qui ne seraient plus opérants à l'âge adulte.* » Cette grammaire universelle permettrait **l'acquisition de la langue de manière intuitive** par des capacités innées. L'adulte, lui, recourrait à des **stratégies plus générales du type résolution de problème.**

Ce passage d'une acquisition naturelle à volontaire et organisée, se ferait selon DALGALIAN vers 7/8ans. Ce passage serait un âge clé marquant la fin de « l'âge du langage » (de 0 à 7ans) dont le processus d'acquisition serait à double face :

- une face visible correspondant à l'acquisition d'une langue maternelle ou primaire
- une face cachée correspondant à la construction de la faculté de langage : la mise en place de la fonction symbolique à des fins de communication sociale.

- Selon l'hypothèse de NEWPORT⁶ (1990), *less is more*, « *les limitations du système cognitif du jeune enfant, au moins des aspects morphologiques de la langue, présentent un avantage pour l'acquisition. Paradoxalement, le développement de certaines capacités cognitives rend l'acquisition du langage plus difficile* » Ceci pourrait s'appliquer également pour l'acquisition d'une seconde langue.

⁶ NEWPORT E.L, 1990, Maturational constraints on language learning, Cognitive science, 14, 11-28, in BIJELJAC BAJIC, 2000

- L'hypothèse de Mac WHINNEY⁷ (1992) suppose que plus L1 est automatisée pour son traitement et plus les difficultés d'une seconde langue pour un adulte est grand.
- Enfin FLEGE⁸ (1992) propose *la speech learning hypothesis* ; « *si les enfants plus âgés et les adultes ont plus de difficultés dans la prononciation de la seconde langue, ce n'est pas en raison de changement dans le traitement perceptif ou sensori-moteur, ou d'un déclin de plasticité cérébrale, mais parce qu'il se produit un changement radical dans le développement du langage entre 5 et 7ans.* » Ainsi, quand les catégories langagières de la première langue sont stabilisées, les nouveaux sons de la seconde langue ont tendance à être assimilés aux catégories de la première langue.

D'après DALGALIAN (2000), l'adulte devient un sourd sélectif : l'oreille devient alors « *nationale* ». Il devient plus difficile de reconnaître et de produire d'autres phonèmes que ceux présents dans la langue. Il situe cette transition un peu plus tard, que FLEGE, vers 9/10 ans.

ABEDELILAH BAUER (2006) note que durant cette période sensible, les résultats changent en fonction des performances comparées. C'est pourquoi la recherche se prononce aujourd'hui plutôt en faveur de plusieurs étapes au cours du développement de l'enfant, qui chacune serait propice à certaines aptitudes linguistiques. La phonologie, la grammaire, le lexique auraient ainsi des durées de sensibilité différentes.

Nous récapitulons ces différentes étapes :

- pour la **phonologie, une première limite s'observe vers 5/7ans**, A partir de cet âge, on remarque des interférences entre la langue maternelle et L2.
- Pour la **grammaire une acquisition intuitive est encore possible avant 7ans à condition que le bain linguistique soit suffisant.**
- Pour le **lexique il n'existe pas de période critique.**

⁷ MAC WHINNEY B, 1992, Transfert and competition in second language learning, in HARRIS R J., Cognitive rocessins in bilinguals , p 371, 390, Elsevier, Amsterdam, in BIJELJAC BAJIC, 2000

⁸ FLEGE J.E, 1992, Speech learning in second language, in FERGUSON C.A, MENN L., STOEL GAMMON,Phonological development : models researchimplications, p565-604, Timonium, York Press, in BIJELJAC BAJIC, 2000

On considérait jusqu'à récemment comme « locuteur natif », toute personne ayant appris une langue avant 7ans.

Une étude plus récente (PALLIER and al 2003) est venue corroborer et préciser cette idée grâce à l'IRMF. Elle s'est intéressée à des jeunes adultes d'origine coréenne adoptés entre 3 et 8ans par une famille française. Il est alors apparu qu'à l'écoute de la langue coréenne, l'IRMF ne présentait aucune activité correspondant à une langue familière. Par contre, à l'écoute du français, leur cerveau réagissait comme pour des locuteurs natifs français. Il a été alors prouvé que la fixation des circuits neuronaux pour une langue est réversible jusqu'à huit ans. HAGEGE (1996) parle de « *mise en veilleuse de capacités fonctionnelles non sollicitées* ».

Jusqu'à 8ans, les enfants demeurent donc capables d'apprendre une seconde langue à un niveau de compétence égal à celui des locuteurs nés dans la langue dans des conditions favorables d'apprentissage.

Après cette première récession vers 8ans, HAGEGE (1996) en décrit une nouvelle vers 10/11 ans. Selon lui, l'adolescent devient un être social, il prend conscience des normes et des lois. Il cherche à s'intégrer intimement à son groupe. « *L'allègre spontanéité est relayée par une obsession de l'image sociale que l'on donne à voir, par une attitude soucieuse, à tout moment, de l'opinion d'autrui, et donc par **une crainte de la faute (lathophobie)*** ». La faute serait vécue comme disqualifiante par le ridicule qu'elle produit. LIETTI (1994), ajoute que si l'enfant « *apprend plus vite au delà de toute considération sur la plus ou moins grande plasticité de son cerveau, c'est grâce à ce réflexe d'imitation à cet engagement physique. **L'adulte, lui, a tendance à résister, et donc à rendre le processus plus long et plus pénible*** ».

L'adolescent et l'adulte semblent donc perdre une spontanéité à la pratique des langues, quand l'enfant, lui, prend un malin plaisir à imiter l'adulte. Cependant il ne s'agit pas d'exagérer la gravité de cette situation car certains adolescents et adultes le surmontent très bien.

La notion de période critique a eu comme conséquence la « *représentation des compétences d'apprentissage comme une fenêtre entrouverte pendant une période restreinte, se fermant inexorablement après celle-ci* » (ABDELILAH BAUER, 2006).

Cette idée renforcerait l'opinion négative de certains adultes quant à leurs capacités d'apprentissage d'une langue étrangère. **Or le seuil critique pour l'apprentissage d'une seconde langue concerne surtout la phonétique.** En effet, il est tout à fait possible d'apprendre une langue à l'âge adulte et d'atteindre une excellente maîtrise de celle-ci à condition que les méthodes soient adaptées. En entretenant ce mythe des apprentissages précoces, « *on risque [donc] de donner trop d'importance au « quand » de l'apprentissage au détriment du « comment ».*

1.2 L'organisation cérébrale des langues chez le sujet bilingue

La capacité linguistique reposant sur la mise en œuvre des centres nerveux, nous allons tenter maintenant de répondre aux questions suivantes : l'organisation cérébrale d'une personne bilingue diffère-t-elle du sujet monolingue ? Comment s'organisent ces langues dans le cerveau ? Cette organisation cérébrale dépend-elle de certains facteurs ?

1.2.1 Chez le sujet monolingue

Avant de s'intéresser au sujet bilingue, un bref rappel du fonctionnement du langage chez le sujet monolingue paraît intéressant.

Pour traiter les différents aspects de la langue, plusieurs aires cérébrales entrent en jeu. Voici les principales zones concernées :

- **L'aire de Wernicke** : située au carrefour temporo-pariéto-occipital, intervient dans le décodage du langage. Elle traite la logique, la sémantique, et la signification. Elle correspond à l'aire de la compréhension.

- **L'aire de Broca** : située dans la première partie de la troisième circonvolution frontale, intervient dans l'analyse des symboles, dans le traitement de la phonologie, du lexique et de la grammaire, soit les aspects formels du mot.

- **le gyrus angularis et le gyrus supramarginal** interviennent dans le traitement du langage écrit, le premier permettant notamment la phonétisation du langage écrit.

Le contrôle du fonctionnement langagier est déterminé par l'asymétrie cérébrale fonctionnelle, qui se développe vers 4-5ans.

Les différentes études montrent que l'hémisphère gauche est responsable de l'analyse sémantique du matériel linguistique. L'hémisphère droit, quant à lui, participe au traitement du langage, mais essentiellement pour l'analyse du type acoustico-phonétique.

1.2.2 Chez le sujet bilingue

A partir de ces données, les chercheurs se sont interrogés sur l'organisation de ces différentes aires chez le sujet bilingue selon différents critères :

- L'âge d'acquisition

L'étude menée par DEHAENE, DUPOUX, MEHLER, COHEN, PAULESU, PERANI, VAN DE MORTECLE, LEHENICY, et LE BIHAN⁹ (1997) auprès d'**enfants bilingues consécutifs** : (enfants italiens ayant appris l'anglais après 7ans), a mis en évidence une **utilisation plus forte de l'hémisphère droit que les bilingues simultanés**. En effet, il a été observé qu' :

- A l'écoute de la langue maternelle, l'activation gauche est importante avec relativement peu de variabilités interindividuelles.
- A l'écoute de L2, au contraire, la dispersion des pixels actifs est beaucoup plus importante avec un hémisphère droit davantage activé. L'asymétrie droite-gauche est alors moins importante que pour L1. On remarque une variabilité interindividuelle grande.

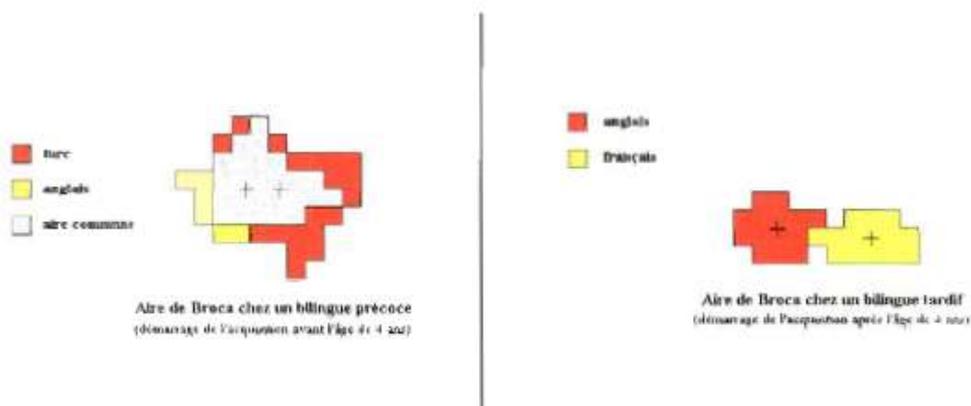
Les auteurs en concluent donc à un recrutement différent des réseaux pour L1 et L2

⁹ DEHAENE, DUPOUX, MEHLER, COHEN, PAULESU, PERANI, VAN DE MORTECLE, LEHENICY, et LE BIHAN ,1997, Anatomical variability in the cortical representation of first and second languages, Neuroport, 8, 3809-3815

KIM, RELKIN, LEE and HIRSCH¹⁰(1997), se sont intéressés, eux, plus précisément à l'activation de l'aire de Broca et de Wernicke selon l'âge d'acquisition d'une seconde langue :

- Concernant l'aire de Broca, les auteurs constatent **une activation superposée des deux langues chez les bilingues précoces et une activation séparée chez les bilingues tardifs.**
- En revanche, **l'activation de l'aire de Wernicke est similaire pour les deux langues quel que soit l'âge d'acquisition.**

Ainsi un individu qui apprendra 2 langues à l'école aura 3 zones distinctes de Broca. Le bilingue précoce, lui, aura une aire de Broca plus importante que l'aire de Broca d'un monolingue dont toute la partie centrale sera commune à la gestion des deux langues avec une petite zone pour les spécificités de la langue A et une autre zone distincte réservée aux particularités de la langue B. Il s'agit ainsi d'une économie de moyens, une mise en facteurs.



Ce schéma montre l'aire de Broca, d'un enfant bilingue précoce anglo-turc et celle d'un bilingue tardif anglo-saxon. (PETIT, 2001)

¹⁰ KIM K.H.S, RELKIN N.R, LEE K.M,HIRSCH J., 1997, Distinct cortical areas associated with native and second languages, Nature, 338, 171-174, in DEHAENE, 2000

- Le degré de maîtrise

D'autres auteurs prennent comme variable d'étude le degré de maîtrise des langues.

Chaque langue occuperait une aire corticale inversement proportionnelle à leur degré d'automatisme. **La langue la moins maîtrisée activerait une surface plus étendue que la langue la plus automatisée au sein de la zone du langage.**

L'étude de PERANI, PAULESU, SEBASTIAN-GALLES, DUPOUX, DEHAENE, BETTINARDI, CAPPA, MAHLER, et FAZIO¹¹ (1998) réalisée auprès :

-d'un groupe de bilingues ayant appris L2 entre 2 et 4 ans

-d'un groupe de bilingues ayant appris L2 avant 10 ans mais étant des traducteurs professionnels

a démontré que la représentation de L1 et L2 était très proche pour les deux groupes. Ainsi, **le niveau de performance aurait plus d'influence que l'âge d'acquisition de L2.**

En conclusion, **ces études prouvent que la participation hémisphérique est dépendante du type de bilinguisme.** Il est donc aujourd'hui impossible de tirer des généralités sur l'organisation corticale des langues chez le sujet bilingue, les réalités du bilinguisme étant trop diverses.

1.3 Le développement du langage chez le sujet bilingue

1.3.1 Développement du langage chez l'enfant

Tous les êtres humains sont dotés d'un capital génétique qui leur permet d'acquérir le langage. L'environnement linguistique et culturel va sélectionner les propriétés pertinentes pour la langue donnée.

Pour apprendre à parler, l'enfant devra extraire les mots du flux de sons, reconnaître les règles de grammaire et utiliser les différentes subtilités de la langue maternelle dans des situations adaptées.

¹¹ PERANI, PAULESU, SEBASTIAN-GALLES, DUPOUX, DEHAENE, BETTINARDI, CAPPA, MAHLER, et FAZIO, 1998, The bilingual brain : proficiency and age of acquisition of the second language, Brain, 121, 1841-1852, In DEHAENE- LAMBERTZ, CHRISTOPHE et VAN OOIJEN, 2000

- De la perception à l'expression

A la naissance, d'un point de vue perceptif, le nourrisson témoigne d'une sensibilité exacerbée aux contrastes de toutes les langues, sur la base de dispositions universelles. Les jeunes enfants perçoivent d'abord les contrastes phonétiques en fonction des différences articulatoires et/ou acoustiques, sans être influencés par la langue de l'environnement

Puis une réorganisation au niveau de l'attention va progressivement modifier la perception des différents paramètres qui caractérisent les catégories phonétiques, et leur organisation interne. L'enfant va se concentrer sur les patterns articulatoires de sa langue qui va alors entraîner **une assimilation** des frontières vocaliques étrangères à celle-ci **dès 6 mois**, et des consonnes à la fin de la première année.

Vers **9-10 mois**, l'enfant présente des signes évidents de compréhension de mots. (BERTONCINI et BOYSSON-BARDIES, 2000)

D'un point de vue expressif, le babillage apparaît **entre 6 et 9 mois**.

Les productions vocales précoces sont universelles. On note une majorité d'occlusives et surtout de labiales [b], [m], des voyelles « neutres » centrales ouvertes ou mi-ouvertes [a], [ae], avec une rareté des voyelles extrêmes [i], [u]. La prépondérance des formes CVCV par rapport aux formes VCV est par ailleurs manifeste.

Ces productions vocales précoces vont finir par se spécialiser avec les caractéristiques natives **vers 10 mois**. On note un lien de continuité entre les sons produits dans le babillage canonique (CVCV), et les 1ers items lexicaux.

- Le premier lexique

Vers 10-12 mois, le bébé fait ses premiers pas lexicaux, pour aboutir à une explosion de vocabulaire **vers 18-20 mois** (BASSANO, 2000). C'est à ce moment que les capacités perceptives de l'enfant sont les plus basses. Les traits sémantiques dominent alors sur les traits segmentaux.

Vers 18 mois ces compétences perceptives rehaussent. Les traits segmentaux reprennent de l'importance pour affiner le stock lexical. Les stratégies sont donc analytiques au

départ, puis elles deviennent globales (holistiques) car le bébé est centré sur la communication donc sur le lien étiquette/référent.

Les premiers mots à valeur référentielle étroitement liés au contexte, sont dans un premier temps majoritairement des substantifs analysés comme des phrases par l'entourage.

- Travaux inter-langues

Des travaux récents, mettent explicitement en question l'universalité de la prédominance initiale des noms. Ainsi des études menées par GOPNIK ET CHOI¹² (1996) font état d'un usage nettement plus précoce et fréquent des verbes et d'un usage moindre des noms chez les petits coréens par rapport aux petits américains. **Ils mettent en exergue le fait que la dominance initiale des noms existe surtout pour les langues européennes de structure SVO (sujet-verbe-complément), et pour les cultures qui favorisent les activités de dénomination chez l'enfant.**

En revanche, le coréen, langue de structure SOV (sujet-objet-verbe), place le verbe en position finale lui attribuant un grand nombre d'informations sémantiques et pragmatiques. Il devient l'élément le plus saillant entendu par les enfants, si bien que les jeunes coréens omettent facilement le sujet et l'objet.

L'opposition verbo-nominale dans une langue comme le coréen n'a manifestement pas le même statut conceptuel et sémantique que dans les langues européennes dont l'acquisition a été précédemment présentée.

Concernant la combinatoire et la morphologie, des études menées par SLOBIN¹³ (1985) ont démontré des développements différents selon la structure des langues. Ainsi dans les langues casuelles les enfants maîtriseraient plus rapidement la morphologie, alors que dans les langues imposant une succession des mots, les enfants maîtriseraient plus vite la combinatoire.

¹² GOPNIK A, CHOI S., BAUMBERGER T, 1996, Cross-linguistic differences in early semantic and cognitive development, *Cognitive Development*, 11, 197-227, In BASSANO, 2000

¹³ SLOBIN D, 1985, The cross linguistic study of language acquisition, vol 1-2, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey, In BIJELJAC, 2000

La chronologie des apprentissages des langues dépendrait donc des propriétés structurelles des langues et des habitudes des communautés linguistiques.

Ces études permettent alors de conclure à un **universel de stratégie d'apprentissage.**

L'enfant porte prioritairement son attention à l'invariable linguistique la plus porteuse d'information. Il concentre son apprentissage prioritairement dessus.

Il sera alors sensible à la fréquence des mots, leur transparence sémantique, à l'accentuation, aux régularités grammaticales lors de l'acquisition des langues... (BATES 1987).

1.3.2 Développement du langage chez l'enfant bilingue précoce simultané (de 0 à 3ans)

Le langage en temps qu'aptitude à communiquer se réalise dans les langues. Selon DELEFOSSE (2001), « *cette même aptitude lui permet de mettre en œuvre des stratégies cognitives (tâtonnement par essai/erreur, analogie, généralisation...) grâce auxquelles il s'approprie le fonctionnement langagier dont on lui propose les formes.* »

Le locuteur bilingue natif a la possibilité de s'exprimer à l'aide d'un code ou de l'autre. Il ne fait qu'agrandir ses capacités de langage en parlant 2 langues.

Il se doit d'adapter sa langue en fonction de l'interlocuteur et d'éviter les interférences entre les deux langues.

Nous pouvons alors nous interroger sur la manière dont l'enfant acquiert deux langues simultanément. Nous détaillons les caractéristiques de cette acquisition.

- De la perception à la production

L'enfant apprend à entendre beaucoup plus tôt qu'il n'apprend à parler.

Baigné dans un environnement linguistique, l'enfant va peu à peu assimiler les contrastes phonétiques à ceux de sa langue maternelle par une réorganisation du système perceptif. Ainsi, l'enfant bilingue précoce confronté à deux langues, va élargir ses capacités perceptives

Jusqu'à ses 2 ans, l'enfant n'associe pas automatiquement les signaux acoustiques à une langue et ne semblent pas avoir conscience d'avoir affaire à deux langues. (BIJELJAC, 2000)

- Le premier lexique de l'enfant bilingue

Les chercheurs, après étude du premier lexique chez le bilingue, ont observé **les mêmes grandes tendances du développement pour tous les enfants, qu'ils soient monolingues ou bilingues :**

Les premiers mots apparaissent vers 15mois et on note une cinquantaine de mots vers 18-20 mois. Chez l'enfant bilingue, néanmoins, le répertoire est divisé dans les deux systèmes linguistiques. Si on évalue séparément l'une ou l'autre des langues, il ne correspondra alors pas en nombre à celui des monolingues.

L'acquisition du premier lexique est étroitement liée à la structure de la langue. **Chez l'individu bilingue la nature des premiers mots de chaque répertoire sera donc différente selon les langues. Il ne possédera pas au même moment les mêmes catégories lexicales dans chacune de ses langues.** Par exemple, un enfant franco-anglais n'apprendra pas les mêmes mots dans ses deux langues au même moment : il apprendra plus de noms d'objets en anglais et plus de verbes en français dans les premiers temps.

En outre, chaque langue peut être utilisée dans un contexte spécifique de la journée, correspondant à un vocabulaire particulier non utilisé dans l'autre langue. **Un enfant pourra alors mieux maîtriser une catégorie sémantique dans une langue et une autre dans l'autre langue.**

Les deux langues n'apparaissent pas tout à fait au même moment dans un même état de développement. Même si le rapide développement du lexique constaté autour de 18 mois chez la plupart des enfants s'observe aussi chez les enfants bilingues, **les deux langues ne se développent pas au même rythme.** ABDELILAH BAUER (2006) parle d'un « effet balancier » : quand le lexique s'enrichit dans une langue, il semble stagner dans l'autre. Ce « retard » est souvent rattrapé vers 4/5ans, à l'entrée à l'école

Le bain linguistique de l'enfant est déterminant dans la constitution des lexiques. En effet la quantité apportée dans chaque langue semble influencer la capacité de parler de

cette langue. Selon une étude menée par PEARSON (1998), citée par ABDELILAH BAUER (2006) « *Les résultats de ces études suggèrent que le répertoire actif de l'enfant bilingue dans chaque langue est une fraction de ce que l'enfant aurait appris s'il avait passé plus de temps avec les personnes parlant une des langues et non l'autre.* » Cependant il concède qu'un enfant pourra rattraper le « retard » tout au long de sa vie. Par exemple, une langue dominée pourra voir son lexique s'enrichir considérablement lors de vacances dans le pays par exemple.

- L'organisation des langues

Les travaux récents concordent pour dire que les langues sont séparées très précocement (vers 2ans) même si des interférences se produisent à tous les niveaux du traitement. Cependant plusieurs raisons peuvent étayer ce phénomène observé chez les enfants en dehors d'un système langagier unique :

- tout d'abord, **par comportement d'imitation** : L'entourage de l'enfant peut passer dans son discours d'une langue à l'autre (**code-switching**), il reproduit alors ce comportement.
- **Par manque de vocabulaire.** (langue dominée, ou déséquilibre des langues lors du développement) : Le lexique d'une langue peut être associé à certaines scènes de vie. Dès qu'il vit ce même contexte dans l'autre langue, il peut avoir recours à la première langue ne connaissant pas le mot. Cet emprunt se fait alors dans **un souci pragmatique de non rupture de la communication.**
- **Par confort articulatoire** : L'enfant peut utiliser une stratégie d'acquisition consistant à n'utiliser au départ que les sons les plus faciles à articuler avant d'acquérir les plus complexes. Il pourrait donc construire momentanément un lexique mixte correspondant à ce choix.

Les mélanges ne se font **jamais au hasard**, ils ont toujours une fonction, différente selon les âges.

En conclusion, même si la tâche du bilingue est complexe, il semble que l'acquisition simultanée de deux langues ne soit pas sensiblement plus lente que celle d'une langue unique. Cependant si on observe scrupuleusement chaque étape on notera un

développement non linéaire avec des lenteurs acquisitionnelles contrebalancées par des accélérations. Chaque nouvel apprentissage entraîne une réorganisation des deux systèmes linguistiques.

1.3.3 Le développement du langage chez le bilingue précoce consécutif (entre 3 et 6 ans)

Dans le cas du bilinguisme précoce consécutif, l'enfant naît dans un environnement linguistique différent de celui dont il va être confronté en entrant à l'école. L'enfant peut être né en France auquel cas, même s'il ne parle pas le français il y a été sensibilisé par la télévision, chez les commerçants... Ceux qui viennent d'arriver en France, eux, entrent en terrain inconnu.

L'entrée à l'école est une étape décisive pour l'enfant. Il quitte le cocon familial pour se retrouver dans un lieu inconnu sans repères, où il ne connaît ni adultes, ni enfants. Cette situation peut être génératrice d'angoisse. Il s'agit de prendre sa place dans le groupe, s'y intégrer, et de s'adapter à la vie en communauté. La non-maîtrise de la langue vient alors se surajouter à toutes ces dimensions.

Il s'agira alors de trouver les moyens de se faire comprendre grâce aux capacités sociales, la curiosité, le besoin de se faire des nouveaux amis.

Si l'enfant n'éprouve pas le besoin d'entrer en contact avec les personnes qu'il rencontre en dehors de la cellule familiale, ou si le contact avec cette société se déroule sous de mauvais auspices, la seconde langue ne pourra pas se développer correctement. »» (ABDELILAH BAUER, 2006).

Plus l'enfant est jeune, plus la communication est tributaire du contexte, et plus la communication passe par le non verbal. **Il sera alors moins déconcerté par cette nouvelle langue.**

Le préalable fondamental à l'acquisition d'une nouvelle langue est donc la **capacité à entrer en interaction**. La **personnalité** sera également importante dans la manière

d'appréhender ce nouvel environnement et donc la nouvelle langue. Elle déterminera la rapidité de progression.

- Le développement de L2 par stades

On sait que la capacité à apprendre une seconde langue se fait de manière implicite si l'enfant y est confronté avant 6-7ans. Cet apprentissage précoce permet une acquisition naturelle de la seconde langue. Mais cette acquisition suit-elle les mêmes étapes développementales que la langue maternelle?

Selon HAMERS ET BLANC (1983), deux paramètres doivent être pris en considération dans cette comparaison :

- l'acquisition d'une L2 par un enfant, se fait à un stade du développement cognitif plus avancé que celui atteint lors du développement de la langue maternelle.
- De plus il possède déjà un bagage linguistique dans sa langue maternelle.

PERREGAUX (1996) souligne l'importance de la référence à la langue première pour l'acquisition de la seconde langue. De nombreuses études auraient en effet démontré que **la langue seconde ne peut s'acquérir convenablement que si elle s'ancre dans une langue première déjà bien maîtrisée.**

TITONE (1972) cité par PERREGAUX, pense que *« le meilleur âge pour l'introduction d'une seconde langue, donc pour entrer dans un bilinguisme successif précoce, se situe entre 4 et 5 ans. La capacité des enfants à cet âge à l'imitation et à la socialisation, à la communication verbale et à leur propension à jouer avec la langue en manipulant les sons, les mots, et les structures est grande. »*

A l'entrée en maternelle à 3ans (en France), l'acquisition du langage est loin d'être terminée. L'enfant a cependant acquis un certain nombre de vocabulaires, et a abordé la phase syntaxique. Les bases de la communication sont acquises : il peut désigner, demander, exprimer ses sentiments en utilisant la langue de ses parents. Confronté à des enfants ne parlant pas sa langue maternelle, l'enfant doit alors trouver le moyen de décrypter cette nouvelle langue, et de se faire comprendre.

Des études ont observé que **les styles d'apprentissage conditionnent en partie l'attitude de l'enfant arrivant dans une structure où il ne comprend pas la langue**. Ils conditionneront tous les domaines d'apprentissage, chez l'enfant comme chez l'adulte.

BATES (1988) a répertorié en effet 2 styles d'apprentissage :

- le style référentiel ou analytique : les enfants sont plus intéressés par les choses et par le contenu de la communication. Ils utilisent plus de noms, connaissent beaucoup de mots, utilisent des adjectifs, s'intéressent à la construction du langage, aux règles sous-jacentes.
- Le style expressif ou holistique : les enfants privilégient la communication sans attacher de l'importance à l'exactitude de l'énoncé. Ils s'intéressent aux personnes, connaissent des expressions compliquées, répètent des phrases entières et des formules complexes.

D'après ces études, il semblerait que les enfants holistiques commencent à parler plus tôt et fassent des progrès plus rapides pour parler la seconde langue. Ils n'hésiteraient pas à se lancer pour parler.

En revanche, les enfants analytiques avanceraient plus vite dans l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire.

ABDELILAH BAUER (2006) décrit 4 étapes successives dans l'acquisition précoce d'une seconde langue.

- Dans un premier temps, l'enfant découvre que les autres parlent une langue différente de celle de la maison. Il tente d'abord de parler cette langue de la maison avec ces personnes, mais en vain. Plus l'enfant est jeune, plus il persiste dans cette attitude.
- Quand il s'aperçoit qu'il n'est pas compris, il entre dans **une phase mutique**. Il n'utilise alors que le non verbal (mimiques, gestes) pour communiquer avec ses pairs. Cette phase est essentielle pour l'enfant. *« Pendant cette phase, l'enfant donne l'impression d'être passif. En réalité, il est **très actif** : il se laisse imprégner par la mélodie, il essaie de décortiquer le flux de sons pour y trouver des formules, des expressions auxquelles il peut s'accrocher. »* Cette phase peut être culpabilisante pour les parents, et être vite interprétée comme « retard de langage » ou difficulté d'intégration. Pourtant si l'enfant a arrêté de parler, il n'a

pas arrêté de communiquer. Il est alors conseillé aux parents de ne pas mettre de pression sur l'enfant pour sortir de ce mutisme, au risque de ralentir le processus d'acquisition de la langue.

- Vient ensuite la « **phase télégraphique** » l'enfant utilise des formules pour entrer en contact. Elles permettent de s'intégrer au groupe et de participer aux activités. Elles déclencheront une réponse des autres enfants, permettant alors d'apprendre de nouvelles répliques et de prendre confiance dans son apprentissage.
- Enfin, la dernière phase est celle de la production de phrases correctes. Les erreurs sont fréquentes mais normales dans le processus d'acquisition de la seconde langue.

- Stratégies d'apprentissage

Il utilise alors des « **stratégies sociales et cognitives** ». C'est en interprétant les indices de la situation de communication, que l'enfant est en mesure de deviner et de comprendre des éléments de la langue de son interlocuteur et d'y répondre. A partir de cette situation d'interaction, l'enfant pourra alors développer sa syntaxe

L'enfant s'approprie la langue d'au moins trois façons (PERREGAUX, 1996) :

- **en s'appuyant sur ses acquis en première langue** pour de nouvelles acquisitions phonologiques, lexicales et syntaxiques,
- **en progressant simultanément dans les deux langues** dans des domaines linguistiques nouveaux qu'il n'a pas connus en langue première
- et **en acquérant des habiletés linguistiques en langue seconde** par des expériences propres à cette langue.

1.3.4 Le développement du langage chez l'enfant bilingue tardif

En plus de toutes les dimensions abordées quant à l'immigration, l'enfant se doit d'acquérir la langue au plus vite pour rattraper le niveau de ses pairs et donc pouvoir suivre un cursus scolaire correspondant à son âge.

L'enfant est confronté non seulement à **l'apprentissage de l'utilisation pragmatique de la langue**, soit une utilisation de la langue en situation de communication, mais aussi à **un apprentissage formel de la langue**. Beaucoup s'imaginent que par immersion l'enfant intégrera facilement la langue, ayant en tête l'image d'un apprentissage naturel chez les enfants d'âge précoce.

On peut alors s'interroger sur les stratégies d'acquisition d'une seconde langue. L'enfant se base-t-il sur les connaissances acquises dans sa langue maternelle pour construire sa seconde langue, ou se développe-t-elle de manière indépendante ?

- Stratégies d'apprentissage

A 6 ans, un enfant possède déjà **un bagage linguistique et cognitif important dans sa première langue**. Il aura acquis les concepts sous-jacents aux formes linguistiques telles que la possession ou encore le pluriel.

A partir de 6 ans, la capacité d'acquérir une langue de manière intuitive diminue. Le dispositif d'acquisition du langage **est remplacé par un dispositif cognitif pour toutes les tâches de résolution de problème**. Ainsi enfants, adolescents ou adultes recourent à des ressources mentales différentes pour compenser le manque de dispositif spécifique pour l'apprentissage d'une langue.

Pour ERVIN TRIPP, cité par HAMERS (1983), les enfants qui apprennent une langue tardivement possèdent surtout des **avantages sur le plan mnémotique et sur le plan sémantique**. *« Pour eux il est plus facile d'emmagasiner des unités plus longues, de combiner des éléments de vocabulaire nouveau et de les faire correspondre à un acquis cognitif ainsi que de découvrir de nouvelles relations symboliques ; pour ces raisons les avantages majeurs des apprenants plus âgés seraient sur le plan sémantique. »*

L'acquisition d'une langue tardive se caractérise par l'influence de la langue maternelle :

- Au niveau lexical : Selon ABDELILAH BAUER la langue première pourrait favoriser l'acquisition du vocabulaire. Elle cite l'exemple du mot allemand « hut » (chapeau), et l'équivalent anglais « hat », qui par leur ressemblance se retiennent facilement. Mais la proximité entre les langues peut aussi donner lieu à

des erreurs fréquentes, quand le mot similaire en prononciation n'a pas la même signification dans l'autre langue : ex « embarazada » en espagnol (qui signifie « enceinte ») et le mot français « embarrassé ».

- Au niveau syntaxique : Dans certains cas, l'apprenant peut se servir des structures grammaticales de sa première langue pour construire des phrases dans la seconde langue. Ces erreurs de **transfert de la langue maternelle** sont observables aussi bien chez l'enfant que chez l'adulte. Elles doivent être considérées comme **des étapes sur le chemin de l'acquisition**. Mais c'est chez l'adulte qu'elles dominent, devenant de plus en plus nombreuses à mesure que la langue s'automatise.

L'enfant ou l'adulte construit inconsciemment dans un premier temps des hypothèses inspirées par ce qui lui est le plus familiers (sa langue maternelle). Celles-ci sont alors inévitablement génératrices **d'interférences à tous les niveaux.** (HAGEGE, 1996)

- Variations interindividuelles

BIJELJAC (2000) note une grande variabilité dans les performances des personnes qui ont appris une seconde langue après la puberté. Certains arrivent à maîtriser parfaitement une langue quasiment comme un monolingue quand d'autres sont dominés par leur langue maternelle à même durée d'exposition. L'étude des activations cérébrales peut être une explication à cette diversité.

Elle cite une étude menée par DEHAENE¹⁴ and coll (1997). A l'écoute d'une seconde langue moyennement connue chez des bilingues consécutifs, les sujets activeraient des aires variées. Certains activeraient l'hémisphère droit, et d'autres l'hémisphère gauche mais rarement les aires du langage. Le cerveau est apparemment capable d'activer d'autres ressources, pour compenser la non-disponibilité du centre du traitement du langage. **Les régions impliquées seraient déterminées non seulement par l'âge, mais aussi par les facteurs socio-psychologiques tels que la motivation, le contexte de l'apprentissage.**

- Conclusion

¹⁴ DEHAENE S., DUPOUX E., MEHLER J., COHEN L., PAULESU E., PERANI D., VAN DE MOORTELE P.F, LEHERICY S., LE BIHAN D., 1997, Anatomical variability in the cortical representation of first and second language, NeuroReport, 8, 3809-3815

En conclusion, il semble très difficile de déterminer des séquences précises de l'acquisition d'une seconde langue ainsi que l'influence de la langue maternelle tant les variations interindividuelles sont grandes.

Une chose est sûre, dans l'acquisition de L2, **les facteurs psychoaffectifs** telles que la motivation, le statut des langues dans l'environnement, la confiance en soi... jouent un rôle décisif. Le niveau de bilinguisme en dépend.

Enfin, l'acquisition d'une seconde langue ne signifie en aucun cas l'arrêt de la première langue. Le risque est de se concentrer uniquement sur le français dans un souci d'intégration et/ou de réussite scolaire et de tomber alors dans le « tout français ».

Pourtant il est essentiel que la langue maternelle soit conservée pour plusieurs raisons :

- elle permet de garder un lien avec la famille (grands-parents, cousins...), de se sentir appartenir à un groupe, elle constitue l'identité culturelle de l'enfant, c'est un « trésor de famille » qui se transmet de génération en génération
- sur le plan linguistique, plus le niveau en L1 sera élevé plus les transferts à L2 seront grands. C'est en conservant la place entière de L1 que l'enfant pourra s'autoriser des passages vers la seconde langue.
- sur le plan cognitif, de nombreuses répercussions sont observées sur les apprentissages comme nous l'avons déjà vu.

Selon ABDELILAH BAUER (2006), les parents ne doivent pas se laisser perturber et surtout continuer à parler leur langue maternelle. Pour que L1 soit reconnue comme langue à part entière, il est essentiel qu'elle ne soit pas utilisée uniquement pour les usages habituels du quotidien (« range ta chambre... ») mais qu'elle soit utilisée aussi lors de moments de détente et de complicité (lecture d'un livre...).

2. INTERACTIONS DES LANGUES

2.1 Représentations langagières

On suppose qu'un bilingue ne correspond pas à deux monolingues en une personne, même lorsqu'il maîtrise chacune des langues presque aussi bien qu'un monolingue. Nous nous sommes alors demandés si les représentations mentales de chaque langue du bilingue sont stockées en deux systèmes indépendants ou s'il y a dépendance.

Les premières études ont émis l'hypothèse que les langues étaient stockées différemment dans le cerveau en fonction de l'âge de l'acquisition de L2 et du contexte d'apprentissage.

On a alors décrit le bilinguisme coordonné et composé.

Depuis, les études ont avancé sur la compréhension de l'organisation du langage durant les premières années d'acquisition des langues. Les résultats ne confirment ni l'hypothèse de l'indépendance (bilinguisme coordonné), ni de l'hypothèse de la dépendance (bilinguisme composé). Les auteurs se sont alors accordés sur un modèle intégré. L'enfant bilingue aurait accès à deux systèmes linguistiques distincts, interagissant à la base, au niveau d'un système indépendant de représentations mentales. ABDELILAH BAUER (2006), **reprend l'image de CUMMINS¹⁵ (1979) de l'iceberg à deux pics.** *« La compétence langagière, comprenant les concepts (comme la possession, l'interrogation, la négation..), et les représentations non verbales (les images), correspond à la partie immergée de l'iceberg. Les deux pics visibles de celui-ci représentent les systèmes linguistiques distincts (les mots, la grammaire, la phonologie) de la langue A et de la langue B. Indépendamment de la langue utilisée pour parler, lire, écrire ou écouter, les pensées (toute activité non verbale) qui accompagnent cette activité linguistique sont issues d'une base unique constituée par la partie immergée. »*

Pour parler, le bilingue doit alors désactiver totalement l'un des systèmes pour s'exprimer dans l'autre. Pourtant il semble que les deux systèmes ne soient pas totalement étanches l'un par rapport à l'autre. En effet on peut observer dans le parler bilingue des marques transcodiques que nous allons décrire.

¹⁵ CUMMINS J, 1979, Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, Review of Educational Research, p49

2.2 Les marques transcodiques

L'action conjuguée et réciproque de chaque langue du bilingue sur l'autre intrigue les chercheurs. Les spécificités de leur langage inquiètent certains monolingues : lorsqu'ils entendent quelqu'un tenir une conversation en deux langues, ils associent ce comportement à une incompetence, des stratégies individuelles employées dans des situations de détresse verbale.

Or selon LUDI (2001), « *un bilinguisme individuel répandu, ainsi qu'un recoupement partiel des fonctions des langues et des pratiques culturelles qui y sont liées, créent des conditions propices à l'apparition **d'une forme spécifique de parler** qui se caractérise :*

- *par un choix de langue plus variable, constamment renégociable et renégocié et/ou*
- *par des marqueurs transcodiques de tout genre et notamment par le fait de passer rapidement à l'autre langue pour la durée d'un mot, d'une expression, d'une phrase, pour revenir ensuite à la langue de base. (code switching) »*

2.2.1 Le code switching ou alternance des codes

L'alternance de codes appelée également « code-switching » ne constitue alors en aucun cas un pis-aller mais au contraire témoigne **d'un véritable choix de langues dans la situation d'interaction**. En effet DALGALIAN (2000) estime que « *le vrai bilingue est soucieux de bien tenir ses langues distinctes, il n'est pas enclin aux mélanges* ». Ils resteront donc accidentels ou exceptionnels.

En outre, en même temps que l'enfant acquiert les langues, il va apprendre simultanément le niveau de tolérance de son milieu. Ce seuil de tolérance aux marques transcodiques se différencierait selon les milieux sociaux.

Le code switching peut s'expliquer par plusieurs raisons selon GROSJEAN (1988) :

- Elle permet de résoudre une difficulté d'accès au lexique et ainsi éviter la rupture de communication

- Elle confère à l'énoncé une valeur emblématique en ce sens qu'elle montre l'appartenance du locuteur à une communauté bilingue
- Elle permet de sélectionner un destinataire au sein d'un groupe d'auditeurs, dans la mesure où, contrairement aux autres, il partage avec le locuteur la langue de substitution
- Elle a une fonction métacommunicative, c'est à dire qu'elle suggère une certaine interprétation de l'énoncé
- Elle ajoute au message une composante expressive (le locuteur exprime par exemple son attitude face à d'autres participants à la communication).
- Elle attribue aux participants les rôles habituellement associés à chaque langue.

2.2.2 L'emprunt

Le sujet bilingue peut avoir recours également à des emprunts qui expriment des réalités et des concepts absents dans l'autre langue : pour les aliments, les plats régionaux, les habits, les coutumes, concepts et comportements particuliers.

2.2.3 L'interférence

L'interférence, une autre marque transcodique s'oppose au code-switching. Ce procédé consiste à tenter de rapprocher les deux langues dans une fusion en utilisant par exemple la syntaxe du français pour parler allemand. Leurs particularités consistent en ceci qu'elles sont générées non pas intra mais inter-linguistiquement. On considère ces interférences comme des déviances acquisitionnelles parmi d'autres. Dans le jeune âge et dans des conditions d'immersion suffisantes, elles disparaissent rapidement.

Les marques transcodiques ne sont pas les seules manifestations linguistiques particulières présentées par le bilingue. Ce dernier fait également preuve d'une grande transférabilité des acquis entre ses deux langues.

2.3 Transférabilité des compétences linguistiques du bilingue

2.3.1 Notion de compétence

Divers auteurs font référence **au concept de « compétence »**, permettant de déterminer le degré d'habileté des bilingues dans leurs deux langues.

CUMMINS¹⁶ (1981) développe la notion de compétence linguistique. Il s'agit de la connaissance des règles qui régissent l'usage d'un code linguistique y compris la mise en application de ces règles en contexte de communication. Il insiste sur la distinction entre deux niveaux de compétence linguistique :

- **Le BICS (= basic interpersonal communication skills)**, qui correspond à la capacité communicative que tout enfant acquiert normalement en situation non formelle. Il aurait plutôt trait aux activités de compréhension et de production (prononciation, vocabulaire, grammaire)
- **Le CALP (= Cognitive Academic Language Proficiency)** n'est pas acquis spontanément, et se réfère aux dimensions du langage qui sont fortement liées aux habiletés nécessaires pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : c'est la langue en tant qu'outil cognitif. Il aurait trait aux activités métalinguistiques.

Ces deux compétences n'évoluent pas parallèlement, **BICS étant la condition préalable pour la bonne évolution de CALP.**

Le fait qu'un enfant parle couramment une langue étrangère n'implique pas qu'il ait atteint le niveau CALP dans cette langue.

Tandis que l'acquisition de BICS se fait relativement vite chez l'enfant et d'une manière implicite, l'acquisition de CALP nécessite plusieurs années et se fait d'une manière explicite et normalement à l'école.

¹⁶ CUMMINS J, 1981, The role of primary language development in promoting educational success for language minority students, in "California State Department of Education, Schooling and language Minority Students, A theoretical Framework: Evaluation, Assessment and Dissemination Center, Los Angeles, In HAMERS (1983)

La question est alors de savoir si la compétence dans L1 est indépendante de la compétence acquise dans la seconde langue L2. Si les deux compétences sont distinctes, on suppose que le contenu et les compétences acquises dans l'une des deux langues ne transfèrent pas à l'autre. CUMMINS ne trouve rien qui prouve une telle séparation, et propose un modèle où **les compétences de bases sont communes (CUP pour Common Underlying Proficiency)**. Ce modèle propose que les compétences fondamentales des deux langues soient communes, ce qui implique que les aptitudes acquises en L1 se transfèrent en L2 et vice versa. Bien que les deux codes ne se mélangent pas, la qualité et la quantité des apports linguistiques stimulent la croissance globale du réservoir.

DALGALIAN (2000) s'approprie cette notion. Il définit trois seuils de compétences dans l'édification d'une compétence linguistique globale.

- tout d'abord, **la compétence de communication orale** qui permet de faire face aux situations de la vie quotidienne, en constitue la base (elle correspond au BICS de CUMMINS)
- puis vient **la compétence textuelle** permise par la familiarisation progressive avec des supports écrits
- le troisième seuil, **la compétence cognitive**, « grâce auquel un élève aborde dans une langue tous les contenus disciplinaires possibles, scientifiques, littéraires, artistiques, philosophiques. C'est le niveau de compétence des apprentissages scolaires qui permet d'accéder à l'abstraction et à la complexité »

Ces deux derniers seuils peuvent être associés au CALPS

Il précise que la notion de seuil dans ce cadre signifie : *«conditions minimales pour aborder avec profit et efficacité l'étape suivante de la construction. Sans que cesse pour autant le perfectionnement des compétences acquises aux étapes ou seuils précédents »*.

Il est possible de maîtriser toutes ces compétences dans l'une de ces langues et non dans l'autre. On peut par exemple ne connaître que l'aspect oral d'une langue sans savoir l'écrire ou inversement.

2.3.2 Transfert des langues

Longtemps on a pensé que l'individu bilingue ne maîtriserait jamais bien les deux langues, comme s'il disposait d'un capital linguistique donné, non extensible avec lequel il devrait se débrouiller à vie. Or cette vision ne correspond pas à la réalité puisqu'on a pu observer des bilinguismes tels que les deux langues étaient parfaitement maîtrisées à tous les niveaux de compétence.

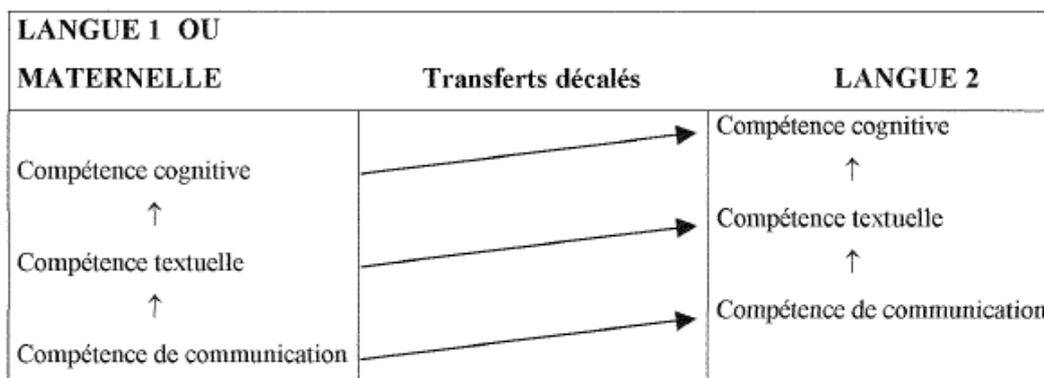
DALGALIAN (2000) parle d'un double transfert :

- un transfert de compétences entre les langues se faisant à chaque étage, correspondant à un **transfert horizontal**
- et un transfert au sein de chacune des langues où les connaissances linguistiques s'accumulent et s'organisent par effet de seuil correspondant à un **transfert vertical**

Le transfert de langue ne consisterait alors pas en un simple transvasement mais en une véritable « **greffe** » (sur un plant qui a sa propre existence et sa propre poussée). « *Il y a réorganisation permanente des savoirs transférés et des outils linguistiques qui en sont le vecteur, en fonction des normes propres à chaque langue apprise.* »

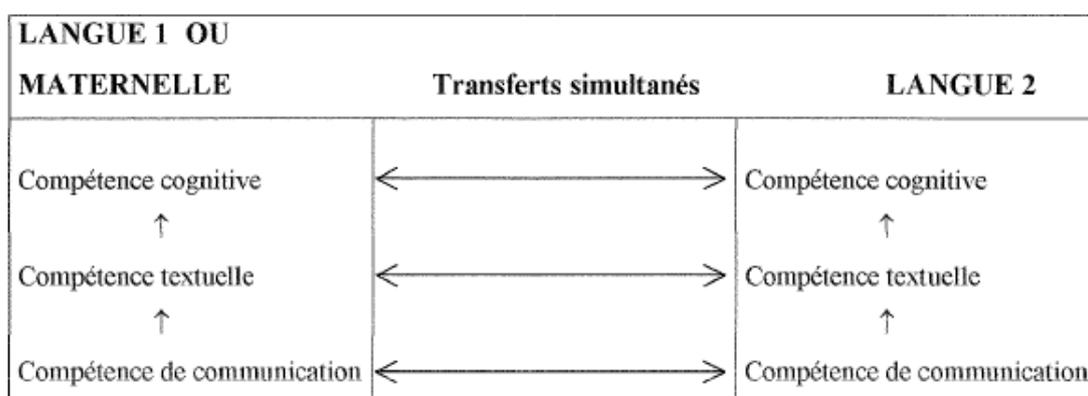
Le type de transfert de compétences et son efficacité différeront selon le moment où intervient l'acquisition des deux langues.

Le tableau ci-dessous illustre les transferts de compétences dans le cas d'une langue 2 apprise de façon non simultanée



« Comme on le voit par le sens des flèches obliques, les transferts de compétences se font ici essentiellement de langue 1 vers langue 2. Bien entendu, les acquisitions dans chaque langue (figurées par des flèches verticales) se construisent et s'organisent dans le même temps en deux systèmes autonomes [...] Bien noter que ce schéma ne concerne que des compétences globalement acquises dans une langue avant l'autre, ce qui n'exclue pas les transferts partiels en retour de langue 2 à langue 1.

Ce premier schéma ne prend tout son sens que dans la comparaison avec le schéma suivant illustrant cette fois la cas de deux langues présentes simultanément et de façon continue dans le quotidien du très jeune enfant [...]



Ici les transferts se font dans les deux sens et ce, de façon encore plus systématique si, le moment venu, l'école favorise un parallélisme et une continuité dans les apprentissages. »

L'auteur précise alors que quand les enfants ayant grandi dans un milieu unilingue et ayant intégré la maternelle ou le primaire dans une école bilingue, les premiers transferts en compétence de communication suivent le premier schéma. Puis très rapidement l'éducation bilingue favorise un passage graduel aux transferts selon le deuxième schéma, au fur et à mesure des progrès en L2.

De même, il se peut qu'à la suite d'un changement de résidence et de système scolaire, l'enfant change de dominante et travaille davantage « cette nouvelle langue « première » de l'école ». Il n'est pas rare dans ce cas, alors de voir les enfants retomber dans le 1^{er} schéma inversé, surtout si sa langue forte originelle est absente du système scolaire.

Enfin, d'après une étude menée par CARAMAZZA, YENI-KHOMSHIAN, ZURIF et CARBONE¹⁷ (1973), la phonologie de la deuxième langue pourrait influencer celle de la langue maternelle d'autant plus que le niveau de compétence dans L2 est élevé. Par conséquent, cela signifierait que les paramètres phonologiques de la langue maternelle ne sont pas fixés définitivement même chez le locuteur adulte, mais gardent une certaine flexibilité et un certain dynamisme. « *il en découle que les mécanismes de perception et de production changent avec l'acquisition de la seconde langue, mais aussi par l'affinement de la perception et de la production de la langue maternelle.* »

Ainsi il apparaît que les deux langues interagissent de manière complexe à tous les niveaux. HAMERS parle d'interdépendance des langues.

3. LANGAGE ECRIT CHEZ L'ENFANT BILINGUE : LE BILETTRISME

Le langage oral et écrit constituent dans tous les groupes humains un élément socio-culturel très important. PERREGAUX (1996) souligne alors que « *c'est à travers eux que les enfants vont acquérir une image du monde et, à travers les relations qu'elles permettent, ils vont donner du sens aux éléments qui le composent et vont apprendre à les nommer.* »

Lorsqu'un enfant apprend à lire et écrire, il acquiert alors une méthode entièrement nouvelle et efficace pour représenter le monde qui l'entoure.

Il va accéder à une langue normée, éloignée de celle de la maison et de la rue. Quand la langue utilisée dans l'interaction avec autrui (BIPS) est accompagnée de gestes, mimiques, intonations ; la langue académique (CALP), elle, ne se comprend que sur des indices linguistiques. La langue écrite respecte un code précis, nécessitant l'accès au symbolique, à l'abstraction. L'entrée dans l'écrit marque alors un traitement linguistique de niveau supérieur.

¹⁷ CARAMAZZA A., YENI-KHOMSHIAN G.H., ZURIF E.B. et CARBONE E., 1973, The acquisition of a new phonological contrast : the case of stop consonants in French-English bilinguals, Journal of the Acoustical Society of America, 54, 421-428

Actuellement, les travaux sur l'apprentissage du langage écrit s'intéressent encore peu à l'apprentissage spécifique de l'écrit dans deux codes.

PERREGAUX (1996), traduit par **bilettrisme**, le terme anglais « biliteracy » qui désigne le fait de savoir lire et écrire dans deux langues.

Nous n'apprenons à lire qu'une fois, en associant de l'écrit à du sens. A chaque nouvelle langue apprise à l'écrit, nous transférons les compétences d'une langue à l'autre, dont le système graphique est voisin, en s'adaptant au code spécifique de chaque langue. Selon S. TAPOUKZHANIAN, « *l'acquisition de la lecture est d'abord une fonction de langage avant d'être fonction de langue* ».

La langue dans laquelle l'enfant aborde l'écrit donc importe peu, tant qu'il a l'oral de son écrit. Selon le principe d'interdépendance des langues de CUMMINS, le CUP rend possible le transfert des compétences cognitives et des mécanismes de lecture d'une langue à l'autre. **Le transfert est global.** Tout apprentissage est le résultat d'un schéma intégré par le sujet, et qui n'est plus dépendant de la langue de présentation.

3.1 L'acquisition de deux codes écrits

D'après TAPOUKZHANIAN (2003), différentes études transversales et comparatives ont montré que globalement à l'oral comme à l'écrit les composantes phonogrammiques et morphogrammiques apparaissent simultanément. Si bien que l'enfant est confronté à des choix qui peuvent l'amener à commettre **des erreurs qui touchent toutes les composantes du système et leurs articulations entre elles.**

La progression se fait sur tous les plans à la fois. « *Par ailleurs, des itinéraires diversifiés semblent concourir à cette progression. Il est difficile, alors, de décrire l'acquisition du langage écrit en termes d'étapes ou de phases bien délimitées, successives, linéaires. Il est plus difficile encore de caractériser l'utilisation d'une stratégie de l'apprenant qui serait unitaire.* »

- Le bilettrisme : un avantage ou un désavantage ?

Différentes études ont alors tenté de voir si les enfants apprenants deux systèmes écrits étaient défavorisés par rapport à leurs pairs monolingues du même âge ou au contraire étaient avantagés. RICHARD (2004), a montré à travers son mémoire d'orthophonie que les enfants bilingues se situaient à un niveau en dessous de leurs pairs monolingues dans leurs compétences écrites jusqu'en CE2 pour ensuite les dépasser.

Selon PETIT (2001), « *les performances des élèves bilingues dans leur langue maternelle sont au début inférieures à celles des groupes de comparaison monolingues. Mais ce retard est rattrapé à l'âge de 10 ans (en quatrième année d'école primaire) et se transforme en avance encore non significative à l'âge de 11 ans (cinquième année d'école primaire). A l'âge de 12 ans, cette avance franchit nettement le seuil de signification. Il se révèle donc que l'acquisition précoce et intensive d'une langue 2 aboutit à **une plus grande maîtrise de la langue maternelle**. Ceci peut expliquer par l'activation intellectuelle plus grande, mais surtout par les possibilités de comparaisons linguistiques conscientes et inconscientes qui découlent du maniement des deux langues de l'apprenant.* »

On note enfin **de meilleures capacités métacognitives et métalinguistiques chez les enfants bilingues équilibrés que chez leurs pairs monolingues. Or ces compétences favorisent l'entrée dans l'écrit.**

3.2 Quand l'enfant n'est pas scolarisé dans sa langue maternelle.

Pour l'enfant scolarisé dans une autre langue que sa langue d'origine, le défi sera alors de taille : il devra apprendre à communiquer avec les autres tout en se servant de cette nouvelle langue pour apprendre à lire. Il se familiarisera alors avec cette dernière à travers la lecture et l'écriture.

Selon VERHOEHN¹⁸, ces enfants peuvent rencontrer des difficultés au niveau des trois systèmes de représentation de la reconnaissance écrite des mots, à savoir :

- **le découpage phonémique** : Il serait en effet difficile de recoder phonétiquement des groupes de lettres dont les sons leur sont peu connus. Leurs lacunes

¹⁸ VERHOEHN L.T., 1990, Acquisition of reading in a second language. Reading Research Quarterly, In PERREGAUX, 1996

phonologiques dans cette langue les amèneraient de plus, à présenter des difficultés de prononciation pour des mots pourtant réguliers.

- **l'acquisition de patterns orthographiques.** Ils peuvent avoir moins conscience des règles de distribution et ne pas pouvoir utiliser avec efficacité les redondances orthographiques qui aident à la reconnaissance des mots.
- **et la reconnaissance directe de mots déjà emmagasinés dans la mémoire.** En effet, une représentation lexicale visuelle ne peut se construire que si la signification du mot est connue. On sait à quel point le sens a une incidence sur tous les processus cognitifs de la compréhension et de l'expression au cours du développement du langage et à plus forte raison pour la lecture.

En outre, le manque de familiarisation avec le texte narratif, rendrait problématique la compréhension de la cohérence syntaxique, des références anaphoriques et des inférences. Les références culturelles risquent par ailleurs de se surajouter à ces difficultés.

On voit donc à quel point les lacunes de la langue orale affectent les processus de reconnaissance de mots et de compréhension de l'écrit. **Il est alors nécessaire avant d'aborder l'écrit de faire en sorte que l'enfant ait un minimum de bagage oral.**

Si l'enfant ne parle pas la langue scolaire, il pourra rapidement atteindre un niveau de communication simple et sera par conséquent vite considéré au même titre que les autres élèves. Mais cette compétence communicative peut faire illusion, et cacher une non maîtrise des aspects plus abstraits et décontextualisés de la langue.

Il est enfin essentiel de rappeler que l'enfant qui arrive à l'école n'est pas démuné de toutes compétences. En effet au travers de ses expériences familiales, sociales..., l'enfant a souvent acquis des compétences communicatives, pré-textuelles, voire même cognitives dans sa langue maternelle. Certains enfants migrants, selon leur provenance et leur milieu socio-culturel auront été plus ou moins sensibilisés au langage écrit. Il s'agit alors de se pencher sur les systèmes éducatifs, la valeur de l'écrit attribuée par la culture d'origine et par la famille pour mieux comprendre et situer les compétences de l'enfant à l'entrée à l'école.

Selon les principes de transfert de langue, ce qui est appris en langue maternelle sera alors transféré en L2.

Cependant R. KENDAL (1987) précise que **le transfert des habiletés en lecture en langue scolaire vers la langue d'origine minorée sera hautement improbable si le statut entre les langues est trop différent.**

Des chercheurs de Besançon (CRELEF ¹⁹1987) ont alors tenté de restaurer la légitimité des langues d'origine en racontant régulièrement des contes en arabe ou turc, en établissant des jeux de langage, des danses, travaux manuels dans les langues étrangères à des enfants de migrants. Cette revalorisation des langues a alors permis de construire des ponts entre les cultures et les langues. Il s'est alors avéré que les enfants en présence de leur langue d'origine présentaient de meilleurs résultats en lecture par rapport aux enfants des classes témoins.

Finaleme nt DALGALIAN (2000) affirme qu' « *une consolidation simultanée de la langue maternelle (arabe, portugais, berbère ou autre), quand c'est possible, serait un chemin plus court et plus sûr vers la langue 2 que la perte ou « l'ignorance par l'école » de cette langue 1. L'autre voie consiste bien entendu, quand la première voie est fermée, en un apprentissage précoce et renforcé de la langue 2 pour compenser une langue 1 d'origine, non consolidée ou inexistante* ». . Dans ce cas, il est primordial que l'enfant bénéficie d'un support pédagogique en L2 (classes d'initiation, intervention d'un réseau...) aussi longtemps que nécessaire pour pouvoir développer toutes les compétences langagières et ainsi pouvoir entrer dans l'écrit plus aisément. Si l'enfant est en âge de rentrer en CP, on peut proposer d'intégrer une classe de grande section de maternelle laissant le temps d'acquérir les compétences orales et en même temps de bénéficier des activités de préparation de lecture.

Il semble donc que le choix de la langue ne soit pas l'unique condition à la réussite de l'apprentissage d'une langue écrite, mais que les facteurs psycho-affectifs et socio-culturels soient également déterminants. C'est en laissant le temps à l'enfant de s'imprégner de ce nouveau milieu, cette nouvelle culture et cette nouvelle langue que l'enfant augmentera son sentiment d'appartenance.

¹⁹ CRELEF, 1987, Bilinguisme et apprentissage de la lecture des enfants de migrants au CP, Cahier du Crelef n° 24, Université de Franche-Comté, Besançon, In PERREGAUX, 1996

3.3 Difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de deux codes écrits

Certaines études présentées par JAFFRE (1995) expliquant les difficultés du langage écrit.

- L'une a démontré que les difficultés de l'apprentissage de l'écrit se manifestaient par une difficulté dans les deux langues, corroborant ce concept de « **réseau de principes communs** ».
- D'autres études, ont au contraire souligné **l'importance de l'enseignement et du type de système écrit sur les difficultés de cet apprentissage**. L'auteur rappelle alors que les principes d'acquisition des codes graphiques idéographiques et alphabétique sont différents : « *sur le plan cognitif, le premier (code idéographique) se fonde d'abord sur la compréhension visuelle, iconique et l'autre (code alphabétique), sur la compréhension auditive*. Il a alors été démontré que plus les types de système écrit divergeaient, moins il y avait de transferts à l'écrit.

Enfin, une étude menée par FISHMAN et coll²⁰ (1985), conclut que la proximité ou non de deux systèmes d'écriture semble avoir peu d'influence sur l'apprentissage de l'écrit, dans deux systèmes de même type (alphabétiques).

3.4 Conclusion

La chronologie d'apprentissage est propre à chaque individu, il est alors difficile de généraliser un modèle d'apprentissage de l'écrit chez l'enfant bilingue. Cette construction de savoirs demeure fragile si elle n'intègre pas des conditions socio-culturelles favorables et solides.

TAPOUKZHANIAN (2003) souligne, à juste titre à quel point il est nécessaire de **considérer l'enfant dans son environnement socioculturel et linguistique pour comprendre ses opérations de scripteur**. « *En effet, ses savoirs s'élaborent selon un*

²⁰ FISHMAN J.A, GERTNER M.H, LOWY E.G, MILAN W.G, 1985, The rise and fall of the ethnic revival : Perspectives on language and ethnicity, Berlin, In TAPOUKZHANIAN (2003)

itinéraire individuel, avec des ruptures, des anticipations, et des réorganisations successives : c'est le contraire d'une progression linéaire, pas à pas, dont l'enseignant pourrait contrôler les étapes et gérer mécaniquement le déroulement [...] Cet apprentissage tant investi par les parents, doit s'inscrire dans la continuité de l'histoire de l'enfant »

IV. TROUBLES DU LANGAGE ET BILINGUISME

Le bilinguisme nécessite un certain nombre d'exigences supplémentaires par rapport aux enfants monolingues. Parmi les problèmes relevés au bilinguisme, on mentionnera :

- la quantité et la diversité des unités à mémoriser et à structurer (phonologie et lexique),
- la diversité des organisations sémiotiques relatives à chaque langue (par exemple les champs sémantiques),
- la nécessité d'éviter la fusion de formes ou de structures proches,
- la maîtrise de l'alternance codique (qui implique des va-et-vient très rapides entre les deux langues et leurs structures respectives, ainsi qu'une conscience métapragmatique aiguë),
- les choix entre les modes de communication monolingues et bilingues (qui excluent ou admettent les alternances codiques, l'emprunt ou le choix de langue.

Ces problèmes spécifiques se trouvent fort heureusement, rapidement résolus, et ne peuvent être considérés, dans la plupart des cas, comme des entraves au bon déroulement de l'acquisition des diverses compétences langagières.

On peut alors se demander si le bilinguisme ne devient pas en revanche une surcharge pour les enfants ayant des difficultés langagières orales ou écrites. **Un lieu commun est en effet de penser que le bilinguisme favorise les enfants doués mais pas les enfants désavantagés.** Faut-il alors supprimer ou conserver la seconde langue lors d'un trouble langagier ?

1. L'ÉVALUATION DU LANGAGE ORAL CHEZ UN SUJET BILINGUE

1.1 L'anamnèse

Il est essentiel au cours du bilan, de comprendre dans quel contexte grandit l'enfant.

A quelles langues est-il confronté à la maison, à l'extérieur ?

A quel âge a-t-il été confronté à chacune d'elles ?

Quelles langues parlent chaque parent ?

Pour quelle(s) raison(s) la famille est-elle en France ?...

Tous ces éléments permettront alors de **mieux comprendre la relation de l'enfant à chacune des langues et situer le développement de celles-ci dans l'histoire, l'environnement de l'enfant.**

1.2 L'évaluation

Les enfants bilingues présentant des pathologies du langage ont des difficultés aussi bien dans la langue maternelle que dans la seconde langue. En effet c'est la faculté de langage qui est touchée et non la langue. Dans ce cadre, selon SANSON (2007) *« l'évaluation du langage dans les deux (voire plus) systèmes linguistiques est indispensable »*. *« Si on relève un retard massif en français, mais peu présent dans la langue maternelle, on ne pourra alors pas, a priori, parler de trouble spécifique du langage oral. [...] A l'inverse, si les difficultés existent dans les deux langues, et de manière importante, on pourra alors se poser la question d'un déficit structurel de construction des langues. »*

Chaque langue présente ses propres complexités : au niveau lexical, morphosyntaxique... Selon le principe de « grammaire universelle » de CHOMSKY, l'enfant possède de manière innée des règles de grammaire valables pour toutes les langues. Quand l'enfant apprend sa ou ses langues, il acquiert alors les règles spécifiques à chacune d'elles avec toutes les modalités caractéristiques de sa langue (phonologie, lexique, morphosyntaxe..).

Ainsi, si l'enfant présente un trouble du langage, ses altérations ne porteront pas forcément sur les mêmes modalités dans les deux langues. Par exemple pour un enfant de langue maternelle tamoule, on peut retrouver des déformations morphosyntaxiques en français, et lexicales en tamoul.

L'idéal serait alors de disposer de tests standardisés dans les deux langues, pour situer le niveau de l'enfant. Malheureusement il est difficile voire impossible de disposer de tests dans chaque langue. Un des axes de recherche actuel du centre de langage de l'hôpital d'Avicenne, se porte justement sur l'élaboration d'une batterie de tests ELAL (évaluation

langagière pour allophones et primo-arrivants, 2004) pouvant être utilisés pour ces populations d'enfants bilingues, dans une dimension à la fois qualitative et quantitative.

SANSON propose pour pallier le manque actuel, de faire appel à un interprète. Il devra relever les altérations faites par l'enfant au sein de ses productions. La difficulté est que parfois *« pour la seconde modalité, les structures morphosyntaxiques et les morphèmes grammaticaux du français ne trouvent pas toujours leur équivalent dans la langue maternelle de l'enfant. Il est donc parfois très difficile d'établir un lien entre d'éventuelles altérations morphosyntaxiques entre les deux systèmes linguistiques. Le rôle de l'interprète est d'expliquer à l'orthophoniste que telle ou telle structure morphosyntaxique n'existe pas ou différemment construite dans la langue maternelle de l'enfant. »*

Si cette méthode permet de mieux connaître le fonctionnement linguistique de l'enfant, elle n'est en aucun cas méthodologiquement et scientifiquement fiable n'ayant pas d'étalonnage dans l'autre langue.

Dans tous les cas, plus l'orthophoniste aura de connaissances sur la langue maternelle de l'enfant, mieux il interprètera les difficultés de celui-ci. Ainsi certaines fautes articulatoires, lexicales ou syntaxiques pourront s'expliquer par interférence de la première langue, étape du développement bilingue. Par exemple, les arabophones n'utilisent pas de « on », « an », « in »... Ils sont, dans un premier temps dans l'incapacité de les entendre et de les discriminer. Pour eux manteau et moto sont deux mots identiques à l'oral. De même le « i » et le « é » ne sont pas différenciés.

Pour des anglophones ou turcophones, en revanche, il est difficile de maîtriser le genre des noms car n'existant pas dans leur langue. Ces interférences sont une évolution normale dans l'acquisition d'une langue étrangère, un délai important avant que l'apprenant maîtrise l'ensemble de ces éléments. Cela peut prendre plusieurs mois pour d'abord discriminer les sons de notre langue puis pour être capable ensuite de les produire.

Ainsi l'anamnèse comme l'évaluation du niveau linguistique dans chacune des langues permettra de comprendre le fonctionnement linguistique de l'enfant bilingue

2. RETARD DE LANGAGE

2.1 Chez le bilingue simultané

Des enfants bilingues peuvent être étiquetés comme ayant un retard de langage sans prendre en compte le facteur « bilinguisme ». Le diagnostic est alors posé selon des normes monolingues.

Comme nous l'avons vu, le développement de l'enfant bilingue est sensiblement identique à celui d'un monolingue. La principale différence réside dans le premier lexique. En effet à deux ans, un enfant bilingue connaîtra autant de mots qu'un enfant monolingue mais réparti dans deux systèmes linguistiques. Ce retard restera provisoire car il rattrapera ses pairs monolingues dans l'une ou l'autre des langues ou même dans les deux langues vers l'âge de quatre ou cinq ans en atteignant la même maturité verbale. PETIT (2001) précise alors que *« l'évolution d'un bilingue précoce ne présente pas que des phénomènes de ralentissement acquisitionnel par rapport à celle d'un monolingue : elle présente aussi des accélérations impressionnantes dues à des effets de catalyse réciproque entre les deux langues. C'est donc au terme de l'évolution que devrait prendre place l'évaluation définitive »*.

Cependant comme tout enfant monolingue, un enfant bilingue peut présenter une certaine lenteur acquisitionnelle **dans les deux langues**. Il s'agira alors de chercher les causes entravant cette acquisition du langage (otites, facteurs psychologiques, contexte socio-culturel, manque de bain linguistique dans une langue...) et d'y remédier par des moyens préventifs, et/ou par ou une prise en charge orthophonique. Selon le principe d'interdépendance des langues, tout travail sur une langue aura des répercussions sur l'autre langue.

LUDI G. (2002) souligne enfin *« Que l'enfant passe par des phases où il mélange les langues, par des périodes où il répugne à employer l'une ou l'autre de ces langues, qu'il restructure parfois certains microsystèmes d'une langue sous la pression de l'autre, tout ceci est dans l'ordre des choses et ne doit pas inquiéter outre mesure les parents : les*

quelques écarts par rapport à la norme qui pourraient en résulter ne pèsent pas lourd face aux avantages considérables qu'il y a à parler plusieurs langues. »

2.2 Chez le bilingue consécutif

Rentrer à l'école sans maîtriser la langue scolaire est un véritable défi pour l'enfant, notamment quand il ne connaît pas la langue scolaire.

Dans ce cadre, il peut passer par une phase de mutisme le temps d'intégrer la nouvelle langue.

Puis il va passer à un langage télégraphique pour peu à peu se rapprocher de la norme linguistique de l'école. On pourra alors noter des interférences de L1 sur L2, phase normale de l'apprentissage d'une seconde langue.

Le premier enjeu de cette scolarisation est la socialisation, il s'agit surtout de se faire une place au sein de ses camarades, son école, son environnement en général. A ce titre, la compréhension et l'étude du français peuvent avoir leur place pour permettre une communication réelle avec ses pairs. Cependant il est important de préciser aux parents qu'il ne faut pas mettre la pression sur l'apprentissage des langues. **Il faut laisser le temps à l'enfant d'intégrer ce nouvel environnement, de s'en imprégner.** Rien ne sert donc de se précipiter dans une prise en charge orthophonique. Il faut savoir laisser le temps à l'enfant d'apprendre cette nouvelle langue. Dans le cadre d'un bilinguisme consécutif, il est primordial que l'enfant passe par un bain linguistique en L2 pour atteindre des compétences orales suffisantes et pouvoir alors entrer dans l'écrit.

L'intervention de l'orthophoniste prendra sens si l'enfant évolue peu dans cet apprentissage.

2.3 Conseils aux parents

Le travail des professionnels de la petite enfance est **d'informer les parents sur le développement de L2, de les rassurer et de susciter un cadre favorable à l'apprentissage d'une seconde langue.** C'est un travail préventif essentiel. On peut alors préconiser de :

- parler dans la langue avec laquelle le parent se sent le plus à l'aise pour communiquer, afin de favoriser le plaisir d'échanger.
- Dans l'idéal mettre en place le principe de Grammont : « une langue, une personne » favorisera la distinction des langues (modèle exact et précis). Ce principe doit surtout être appliqué en cas de troubles du langage.
- fournir un bain de langage suffisant dans les deux langues, multiplier les contacts avec chaque langue (sport, crèche, école, famille...)
- valoriser les deux langues
- ne pas abandonner la langue maternelle pour favoriser l'émergence de la seconde langue. Au contraire, plus le niveau en L1 sera élevé, meilleures seront les facultés en L2
- Lire des histoires dans chaque langue

3. TROUBLES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT DE MIGRANT

La situation de migration est un événement traumatique dans l'histoire de la famille. M R MORO, parle d'un **traumatisme permanent**. On note en effet :

- une perte des repères référentiels,
- une rupture de transmissions dans les savoir-faire parentaux,
- une désorganisation des modes de vie,
- une altération des sentiments d'identité...

Le trouble du langage chez l'enfant de migrants est souvent un symptôme qui masque une souffrance qui va au delà de la difficulté langagière. Affronter directement le symptôme risque alors de rendre la prise en charge peu efficace et inadéquate.

Pour parvenir à des résultats thérapeutiques réels, « *il faut s'atteler à la tâche d'une aide en profondeur de ces familles et des enfants qui doit intégrer les dimensions cliniques, sociales et culturelles.* » (VIROLE, 2007)

3.1 Prise en charge transculturelle de l'enfant de migrant

Les troubles de langage chez l'enfant de migrant nécessite de prendre en compte la complexité de la situation pour parvenir secondairement à une amélioration du développement du langage. Ceci nécessite une sensibilisation à la dimension ethnopsychiatrique et transculturelle.

La façon de considérer les individus, leurs souffrances, les maladies, les soins, l'éducation, l'enseignement...est **culturellement codifiée**. Le trouble de l'enfant sera donc interprété de manière différente par le thérapeute et la famille.

C'est pourquoi souvent « *l'asymétrie entre l'institution et la famille est totale : la demande des soins ne part généralement pas de cette dernière, car les parents ne sont pas à même de comprendre les critères qui conduisent les professionnels à imputer les troubles ou/et l'échec scolaire à des « problèmes liés à la migration »*. (ROSENBAUM 2006). Le risque est alors par incompréhension d'entraîner un sentiment disqualification des parents empêchant un dialogue constructif avec ceux-ci.

3.2 L'interaction avec des parents parlant une langue différente

L'auteur préconise une **prise en charge interculturelle qui s'appuie sur la collaboration avec un « médiateur linguistico-culturel »** (MLC). Ce dernier est un professionnel de la même origine que les usagers migrants qui a la faculté de traduire une langue vers une autre tout en étant capable de décentration culturelle. Il permet alors, malgré la barrière linguistique de connaître les cultures respectives, tout en évitant les conflits et en facilitant le développement de liens sociaux encore fragiles. Selon elle, la reconnaissance mutuelle qui fonde **l'alliance thérapeutique** ne peut se faire sans ce MLC. Il assure la permanence de cette relation de confiance si difficile à créer.

Sans formation ethnoclinicienne, le travail clinique avec un traducteur non formé à la MLC crée rarement un lien entre la famille et les cliniciens ceux-ci analysant la situation selon leurs références épistémologiques, et occultant inconsciemment d'autres possibilités étiologiques.

Dans la réalité clinique, il est rare de pouvoir disposer de MLC. Peu de structures institutionnelles les intègrent, même si quelques associations se développent dans certaines grandes villes.

On peut alors solliciter un membre de la famille ou ami bilingue, ou encore l'enfant pour traduire les échanges avec les parents. Cependant ces méthodes présentent des limites selon ROSENBAUM (2006):

- Le risque de faire appel à un traducteur ami ou membre de la famille est de le mettre dans une position de témoin des difficultés liées au trouble de l'enfant *« aussi bien par rapport au réseau familial et communautaire dans le pays d'accueil que par rapport au groupe d'appartenance dans le pays d'origine. De ce fait le discours de la famille est doublement jugé, par le professionnel ou/et l'Institution et par les pairs. Il y a donc un risque d'inhibition de la part des parents. [...] De plus sa connaissance de la langue et du contexte institutionnel est insuffisante. Il ne permet alors pas de connaître les tenants et aboutissants de la situation de la situation de la famille, ni de faire comprendre à la famille quels sont nos modèles épistémologiques et notre monde institutionnel. »*
- Le risque de mettre l'enfant dans un rôle de traducteur est, en revanche, de le mettre dans **une position paradoxale d'expert de la langue pour la famille et d'ignorant pour l'école**. Cela va lui rendre très difficile, voire impossible, la tâche de transmettre un discours concernant d'habitude un comportement inadéquat ou des difficultés relationnelles entre la famille et son entourage.

3.3 Le travail avec un médiateur linguistique et culturel qualifié

Selon ROSENBAUM, (2006), le premier objectif thérapeutique de la prise en charge d'enfants de migrants devrait être celui d'offrir aux parents et enfants **un lieu d'estime réciproque où nommer les choses pour dire l'histoire qui appartient à la famille et de redonner à chacun son statut**.

Elle inscrit alors cette prise en charge dans **une approche systémique contextuelle**. Elle va chercher à mobiliser les interactions qui vont permettre à l'enfant et à sa famille de retrouver une estime d'eux- même et une capacité d'organisation nécessaires et préalables à toute forme de nouvel apprentissage.

Dans ce cadre, le travail du thérapeute sera double : faire émerger la culture des consultants et situer à partir de là la symptomatologie. « *Avant de vouloir changer le comportement des enfants de migrants et de leurs famille, il faut les accepter pour construire ensemble une relation où il puisse y avoir de l'estime de soi et non un sentiment de disqualification.* » (1997).

Le travail en triade avec le médiateur prend alors tout son sens, afin de **mettre en lumière les « désaccords »**. Il va permettre la création de nouvelles alternatives, dynamiques et constructives aussi bien pour le consultant que pour le professionnel.

ROSENBAUM (1997) propose alors des outils thérapeutiques :

- **le travail en groupe** : il permet d'établir un **cadre thérapeutique rassurant et stabilisateur pour l'enfant et les parents**. Il permet la mise en commun de compétences communicationnelles de chacun des membres en vue de la reprise de leurs processus évolutifs respectifs.

- **le génogramme** : le support de l'arbre généalogique familial est le support choisi par cette orthophoniste pour **structurer le temps morcelé par la migration**. Il permet alors de reconstruire son histoire. L'écrit autour de la réalisation du génogramme, tient une place primordiale dans l'affirmation de soi. Elle axe son approche autour de l'écrit qui permet selon elle de « créer des repères, des marques, des liens, et des étapes dans la réélaboration du récit familial ». C'est en redonnant des repères (les liens et les loyautés qui unissent les membres de la famille) à l'enfant qu'il est capable de trouver une certaine autonomie et de s'investir dans l'écrit.

Au travers du génogramme et du travail de groupe, « *le fait de **nourrir le sentiment d'identité** de chacun à travers l'explication et la transcription de l'histoire des liens familiaux va développer*

- *leur autonomie,*
- *leur capacité critique,*
- *leur esprit d'initiative individuelle*
- *et leur faculté de se confronter de façon constructive à des règles et à des codes »*

En conclusion, il apparaît qu'un travail de cette nature ne puisse s'improviser. Il nécessite **une formation spécifique avec remise en question des croyances et certitudes aussi bien professionnelles que personnelles**. Cette approche respecte la diversité humaine. On parle de « **clinique du lien** » dans le courant des pratiques cliniques d'appartenance systémique.

3.4 Travail préventif

La prise en charge transculturelle des enfants de migrant nécessite une formation spécifique. Si l'orthophoniste ne s'est pas spécifiquement formé, il peut y être sensibilisé. Dans ce cas il possède des outils thérapeutiques dans le champ de la prévention qui sont essentiels.

Les stratégies préventives décrites par MORO (2004), repose sur le principe de « **ponts entre les mondes** » pour diminuer le clivage entre le monde de la maison et de l'extérieur (école...). C'est ce clivage qui met l'enfant dans une situation paradoxale.

En aucun cas il ne s'agit de changer sa nature, de plaquer des normes qui seraient celles de la société d'accueil. Au contraire il est nécessaire de reconnaître une altérité créatrice, des positions parentales différentes des nôtres, en **adoptant une attitude d'ouverture et de valorisation des parents**.

3.4.1 Intégrer les parents à l'acte thérapeutique

Selon CALBOUR (2006), la prévention auprès des parents en situation de plurilinguisme consiste à les informer :

- **sur le langage maternel et l'éducation langagière.** Il est utile de leur rappeler l'importance de parler la langue d'origine, en quantité suffisante : il parlera d'autant mieux sa seconde langue qu'il parlera sa première langue.
- **à les former à la langue et à la culture française comme un complément** et non pas comme une obligation légalisant leur intégration en France.

Comme il est impossible d'apprendre toutes les langues et cultures auxquelles l'orthophoniste est confronté, l'auteur préconise l'intégration des parents dans le processus thérapeutique avec ce qu'elle comporte de référents linguistiques, culturels, et sociaux spécifiques à son ethnie d'origine. **En respectant les racines langagières de l'enfant, l'orthophoniste assurera alors l'efficacité et la cohérence de la prise en charge.**

La participation de la famille aux séances d'orthophonie permettra de se former à la seconde langue, d'observer les exercices proposés et de les reproduire à la maison. *« Cette action commune avec la famille stimule la dynamique de progrès, crée un climat de tolérance et de confiance sécurisant, banalise l'acte orthophonique ».*

3.4.2 Liens entre deux cultures

Un des points clé de la réussite du bilinguisme réside par ailleurs dans **la valorisation des deux langues**. On sait en effet l'impact de la valorisation de la langue dans la confiance en soi, et le désir d'apprendre. Il sera alors important de sortir de l'implicite qui voudrait que la culture du monde de l'école et celle du monde de la maison n'aient pas le même statut. Notre travail consistera donc à faire le lien entre ces cultures pour rendre possible *« la création d'espaces où puissent se penser l'altérité et le métissage »* (MORO, 2004).

Cela peut passer par différentes activités **d'origines culturelles différentes, la lecture de contes amenés par les parents, analogies linguistiques ...**

L'auteur, cite le cas d'un travail spécifique en milieu scolaire avec des enfants en échec scolaire présenté par PINON ROUSSEAU qui illustre bien cette idée. Le conte bilingue serait utilisé comme outil thérapeutique. Le conte est apporté par les parents à l'école et raconté dans la langue maternelle dans le respect des règles d'énonciation du conte. Dans ce travail, le conte est enregistré et ensuite l'enfant l'écoute dans les deux langues, il

dessine et associe sur le conte. Ce support permet **la création d'espaces intermédiaires entre les mondes**.

A chacun de créer ses stratégies basées sur ce principe de liens.

3.5 Conclusion

Le trouble du langage chez l'enfant de migrants peut être un symptôme qui vient manifester une souffrance. Celui-ci est partagé entre deux mondes, qu'il ressent parfois comme contradictoires. Cela crée chez lui **des représentations paradoxales** qui peuvent l'empêcher de rentrer dans les apprentissages. **L'enjeu ne se trouve alors pas dans la normalisation de la seconde langue, mais dans la prise en compte du contexte global de celui-ci.**

Dans certains cas, une simple prise en charge orthophonique ne sera pas suffisante. On préconisera alors une consultation spécialisée d'orientation ethnopsychiatrique, pour une prise en charge en profondeur de l'enfant et de sa famille intégrant les dimensions cliniques, sociales et culturelles. B VIROLE (2007), rappelle alors que *« la difficulté de généralisation de type de soins est liée à la disponibilité de ce type de structure qui n'existe pas dans tous les secteurs de psychiatrie. »* Ces structures méritent donc de se développer et d'étendre la prise en charge des patients.

Dans tous les cas, la prévention du « risque transculturel » auquel est soumis l'enfant de migrants est essentielle. Ainsi professeurs, thérapeutes et intervenants sociaux doivent y être sensibilisés afin de créer des ponts entre les deux langues et cultures.

Selon CALBOUR (2006), *« Notre démarche se situe donc dans une action dans le cadre d'un développement écologique du langage de l'enfant. Le plus important n'est pas d'enseigner à l'enfant à « bien parler » une nouvelle langue différente de ses habitudes, mais de créer pour lui l'envie de découvrir et d'apprendre une nouvelle langue en interaction avec son milieu ».*

4. LE BEGAIEMENT

« Le bégaiement est un troubles fonctionnel de l'expression verbale affectant le rythme de la parole en présence d'un interlocuteur. Il s'inscrit donc dans le cadre d'une pathologie de la communication. Les accidents qu'il entraîne dans le déroulement de la parole sont très variables d'un sujet à l'autre : répétitions de syllabes, prolongements de sons, blocages, spasmes respiratoires, syncinésies de la face et du cou. Il n'existe actuellement aucune certitude sur l'étiologie de ce trouble. Beaucoup d'hypothèses ont été avancées, allant des malformations organiques à l'origine psychologique en passant par l'hérédité ou la gaucherie contrariée. La tendance actuelle favorise l'hypothèse de facteurs multiples en différenciant des **facteurs favorisants liés à l'enfant**, des **facteurs déclenchants**, et des **mécanismes de chronicisation**. »

La première question est tout d'abord de savoir si le bilinguisme est à l'origine du bégaiement.

Ceux qui pensent que le bilinguisme peut-être à l'origine d'un bégaiement soulignent que **ce trouble est plus fréquent chez les sujets bilingues que chez les monolingues**.

Peu d'études ont démontré cette prévalence. TRAVIS, JONHSON, et SHOVER²¹ (1937) ont étudié le bégaiement chez des enfants monolingues, et bilingues dans une école publique de l'est de Chicago. Ils se sont alors aperçu que la prévalence du bégaiement était nettement moins importante chez les enfants ne parlant que l'anglais par rapport aux enfants parlant une ou deux autres langues en plus de l'anglais (1.80%, contre 2.80% et 2.38% respectivement.).

Ces données soulignent **qu'il pourrait avoir un lien entre bilinguisme et bégaiement**, au moins chez certains sujets En effet pour 26% des bégues bilingues de leur étude, l'âge du début du bégaiement coïncide avec l'introduction de la seconde langue. Néanmoins une certaine prudence est nécessaire.

²¹ TRAVIS L.E, JONHSON W., et SHOVER J, 1937, The relationship of bilinguism to stuttering, Journal of speech Disorders 2, 15-25, In VAN BORSEL, 2002

On peut alors s'interroger sur la nature de ce lien. Différents auteurs se sont penchés sur la question :

- TRAVIS et coll²¹ (1937) ont remarqué qu'au regard de leurs propres résultats, les différences de prévalence chez le monolingue et les bilingues ne pouvaient être seulement attribuées au bilinguisme. *« D'autres facteurs pourraient entrer en compte tels que l'insécurité économique ou l'instabilité affective qui peuvent exister chez certaines familles d'étrangers, avec la confusion qu'un environnement nouveau et étrange pendant l'acquisition d'un second langage peut provoquer. »*

- TRAVIS et coll, ont par ailleurs rappelé que l'incidence du bilinguisme sur le bégaiement était faible, puisque 97.20% des bilingues ne bégayaient pas. Il est alors possible que le fait d'être placé dans une situation nouvelle puisse être un **facteur déclenchant** pour les personnes bilingues qui bégayent. MUSSAFIA (1967) confirme cette idée. Selon lui, le bégaiement et d'autres troubles de parole et du langage surviennent lorsque les enfants doivent brusquement changer d'un langage à un autre lors de leur arrivée dans un autre pays.

- LEBRUN et PARADIS²² (1984), eux, ont suggéré que l'input d'énoncés prononcés avec un langage mélangeant deux systèmes linguistiques pourrait provoquer le développement du bégaiement chez des enfants ayant une certaine prédisposition à bégayer. En effet chez le bègue monolingue, il a été démontré un mélange assez fréquent des mots ou expressions synonymes. Une **hypothèse** a alors été émise : **il serait difficile de sélectionner un des deux éléments linguistiques qui traversent leur esprit, entravant alors la production de la parole.** Cette difficulté serait alors accrue lorsque deux langues seraient utilisées quasi simultanément.

²¹ ibidem

²² LEBRUN Y., et PARADIS M, 1984, To be or not to be an early bilingual ?, in LEBRUN et PARADIS, Earle bilingualism and child development , Swets ans Zeitlinger, Lisse, In VAN BORSEL, 2002

AGIUS²³ (1995) a comparé les habiletés d'un enfant parlant maltais et anglais, âgé de 6 ans et 9 mois avec les habiletés d'un autre enfant du même âge, fluent, bilingue également, ayant le même environnement socio-économique, niveau scolaire et rang dans la fratrie. **Il est alors apparu que chez l'enfant qui bégayait le pourcentage d'énoncés mélangeant les deux langues était plus élevé.** De plus l'analyse de la place des bégayages chez l'enfant bègue montrait qu'**ils se manifestaient beaucoup plus souvent avant les énoncés mélangeant les deux langues que les dysfluences ordinaires.** L'auteur aurait alors interprété cela par **une difficulté à différencier les mots maltais des mots anglais.**

Ce mélange plus élevé des langues chez le bègue bilingue, avec une manifestation des bégayages avant ces énoncés sont alors interprétables de deux manières :

- soit **le bilinguisme a un lien causal avec le bégaiement**, dans ce cas il faut préconiser d'arrêter une des langues. (PICHON, BOREL MAISONNY²⁴, 1964)
- soit l'enfant produit **des phrases mixtes comme stratégie pour faire face à la dysfluence** auquel cas abandonner une langue ne résoudra pas le problème. (KARNIOL²⁵, 1992)

Actuellement aucune étude n'a encore permis de confirmer l'une ou l'autre des hypothèses.

La complexité des facteurs intervenant dans le bilinguisme ne permet pas actuellement de déterminer le lien entre bilinguisme et bégaiement. Les auteurs ne parviennent pas à se mettre d'accord entre lien causal, facteur favorisant ou encore facteur déclenchant.

²³ AGIUS J, 1995, Language analysis of a bilingual Maltese-english stuttering child, In STARKXEATHER C.W, PETERS H.F.M, Stuttering: Proceeding of the first world congress on fluency disorders, Germany, Munich, p175-178, In VAN BORSEL, 2002

²⁴ PICHON E., BOREL MAISONNY S., 1964, Le Bégaiement, Sa nature et son traitement, Masson, Paris, In VAN BORSEL, 2002

²⁵ KARNIOL R. 1992, Stuttering out of bilinguism, First Language 12, 255-283, In VAN BORSEL, 2002

3.1 Prise en charge du bégaiement chez l'enfant bilingue

Tout d'abord, le premier questionnement se pose sur le choix de conservation ou non des deux systèmes linguistiques.

Le choix d'arrêter temporairement une des langues est un conseil souvent donné pour diminuer voire supprimer le bégaiement.

Certaines études auraient en effet prouvé une diminution du bégaiement après interruption d'une des langues. (KARNIOL²⁶, 1992)

Cependant, STAHL et TOTTEN²⁶ (1995) pensent « *qu'il ne devrait pas être présumé que conseiller à des familles bilingues de se limiter à une langue est souhaitable ou efficace en matière de prévention du bégaiement. Ils suggèrent que conseiller d'éliminer temporairement le bilinguisme est raisonnable pour seulement des groupes particuliers d'enfants bilingues à risque d'avoir un bégaiement chronique, comme ces enfants pour lesquels il existe une histoire de bégaiement familial au premier ou second degré, ou ceux qui présentent des retards de langage dans leur langue première. Rien ne permet de justifier l'idée que retarder une éducation bilingue prévient l'apparition du bégaiement.* »

Par ailleurs dans un contexte familial bilingue, supprimer une des langues peut s'avérer difficile pour le parent qui supprime sa langue. Il ne peut alors plus s'exprimer de manière naturelle et spontanée avec l'enfant parasitant alors les situations de communication.

Dans ce cas il est conseillé **d'appliquer le principe de Grammont « une langue, une personne »**, afin que l'enfant identifie et anticipe la langue qu'il va entendre. Des études ont montré la possibilité de réduire efficacement le bégaiement sans passer par une élimination temporaire des langues.

Enfin, de manière étonnante et en contradiction avec l'idée d'un facteur prédisposant au bilinguisme, il a été proposé d'apprendre une seconde langue comme moyen de surmonter le bégaiement. En effet il aurait été prouvé que les enfants ne bégayaient pas ou moins, au

²⁶ STAHL V, TOTTEN G, 1995, Bilingualism in young dysfluent children, in STARCKWEATHER C.W, PETERS H.F.M, Stuttering: Proceedings of the first world congress on fluency disorders, Munich, Germany, August 8-11, p213, In VAN BORSESEL, 2002

moins au départ, quand ils apprennent une langue étrangère (SEEMAN²⁷, 1974). Selon cette théorie, parler une autre langue serait comparable à d'autres techniques qui demandent une autre façon de parler et peuvent induire la fluence, tels qu'une parole rythmée sur la syllabe, que le chant, que le murmure, et que la parole chantonnée. Peut-être les recherches futures viendront étayer cette théorie.

4.2 Conclusion

Il est difficile d'établir le lien exact entre bilinguisme et bégaiement. Il semble néanmoins vraisemblable que le bilinguisme contribue au développement du bégaiement, au moins dans certains cas. Les facteurs associés au bilinguisme peuvent également jouer leur rôle comme : être confronté à une situation de mélanges de langues, une situation déstabilisatrice par le déménagement dans un nouveau pays... Selon l'association Parole bégaiement dans « bégaiement : intervention préventive précoce chez le jeune enfant » la question du bilinguisme et du bégaiement est « *de celles qui n'ont pas de réponses qu'adaptée à chaque cas de figure* ».

Pour des enfants bilingues qui développent un bégaiement, supprimer une langue **temporairement** peut être une approche thérapeutique **indirecte**, ou si ce n'est pas possible appliquer le **principe de grammont** « une langue, une personne » soulagera l'enfant.

« Pour l'enfant qui commence à bégayer, cet aspect de son développement langagier doit être étroitement étudié avec la famille, sans négliger les répercussions affectives que certains conseils pourraient provoquer au sein du couple ou de la famille » (APB)

5. LES TROUBLES SPECIFIQUES DU LANGAGE

Les troubles spécifiques du langage sont définis comme une perturbation durable et significative de la structuration du langage parlé ou écrit. Ils ne peuvent être mis en rapport direct avec des anomalies neurologiques ou des anomalies anatomiques de l'organe

²⁷ SEEMAN M., 1974, Sprachstörungen bei Kindern, VEB Verlag Volk und Gesundheit, berlin, In VAN BORSEL, 2002

phonatoire, pas plus qu'une déficience grave, un retard mental ou un trouble sévère du comportement et de la communication. Ces troubles sont considérés comme primaires, c'est à dire que leur origine est supposée développementale, indépendante de l'environnement socio-culturel d'une part, et d'une déficience avérée ou d'un trouble psychique d'autre part. Ils appartiennent à l'ensemble plus vaste des troubles spécifiques des apprentissages.

5.1 La dysphasie

Selon le Dictionnaire d'Orthophonie (2004), la dysphasie *« est un trouble du développement grave se manifestant par une structuration déviante, lente et disharmonieuse de la parole et du langage (au versant de l'expression et/ou de la compréhension), ainsi que par des difficultés de manipulation du code entraînant des altérations durables dans l'organisation linguistique à différents niveaux : phonologie, lexical, syntaxique, morphosyntaxique, sémantique et /ou pragmatique, sans qu'il existe actuellement de causes déterminées. [...] Dans le cas d'une dysphasie, la prise en charge est particulièrement longue, doit comporter des adaptations spécifiques à chaque enfant, (utilisation de supports visuels par exemple), se pratique souvent dans un cadre pluridisciplinaire, et s'intéresse à tous les aspects du langage affectés chez cet enfant : compréhension et expression orale, compréhension et expression écrite : son pronostic est beaucoup moins optimiste que lors d'un « simple » retard de langage (évolution toujours déviante, (évolution toujours déviante, incidences parfois très graves sur les autres apprentissages, sur la communication) . »*

Dans la dysphasie, l'enfant doit apprendre explicitement ce qu'il devrait apprendre implicitement. On peut alors s'interroger sur la situation de bilinguisme lors d'une dysphasie. Imposer une seconde langue n'est-ce pas le surcharger et l'enliser dans une situation d'échec ?

Très peu d'études et d'écrits existent sur ce sujet.

Une étude menée par Dr KA LEUNG, V WONG, G MATTHEW LEUNG (2005) de l'université de Hong Kong, aurait montré à travers une étude de cas-contrôle **une influence négative du multilinguisme sur les capacités linguistiques d'un enfant dysphasique**

(SLI). Il affirme cependant que le multilinguisme n'est en aucun cas la cause de la dysphasie. Il apparaît dans cette étude que « *multilingual exposure also significantly reduced the language quotient (P= 0,012) and language comprehension standard score (P= 0.016) of children with SLI, but not of normal children. We concluded that multilingual home environment is associated with SLI with a dose-response relationship. Exposure to multiple languages might adversely affect subsequent language ability.* » Cependant selon l'auteur, davantage d'études doivent confirmer que cette exposition au multilinguisme a des effets sur le développement du langage, et que la limitation à cette exposition multilingue aide ces enfants.

En opposition, une autre étude menée par CARGO, PARADIS, et BERANGER au Canada (2003), aurait prouvé que la dysphasie n'est pas un obstacle à l'apprentissage d'une deuxième langue. Cette étude a comparé les difficultés d'utilisation de certains morphèmes (morphèmes de temps et pronoms conjoints) chez des enfants dysphasiques unilingues et bilingues (français/anglais), et ceci, tant chez les francophones que chez les anglophones. Cette étude a alors distingué les enfants bilingues simultanés et successifs, les entraves à l'acquisition d'une langue n'étant pas les mêmes. Le Journal Forum de l'université de Montréal (2006) nous fait alors part des résultats :

- Chez les enfants bilingues simultanés, il semble que ce soit en français ou en anglais, les difficultés sont de même types et de même gravité chez les enfants unilingues et bilingues de naissance . **L'étude montre même que chez les bilingues francophones, l'usage des morphèmes de temps et des pronoms conjoints est mieux maîtrisé que chez les unilingues.** Selon CARGO, bien que le nombre de sujets ait été limité, les différences sont tellement grandes qu'elles sont significatives. **La dysphasie n'est donc pas aggravée par l'apprentissage d'une deuxième langue.** Elle en conclut alors que les prédispositions au langage sont suffisamment fortes pour permettre à un enfant atteint de TSL (trouble spécifique du langage) d'être bilingue et ses aptitudes linguistiques sont assez solides pour lui permettre d'apprendre deux langues simultanément. **Sur le plan clinique, on devrait donc encourager ces enfants à préserver l'usage dans les deux langues.**

- Chez les bilingues successifs, CARGO a étudié les morphèmes conjoints en français chez des enfants anglophones en classe d'immersion française. Les résultats préliminaires ont alors démontré que ces enfants rencontraient plus d'obstacles que les enfants bilingues simultanés.

Cependant la chercheuse estime « *que ces embûches ne représentent pas un empêchement à apprendre une deuxième langue. Même s'ils ne la parlent pas parfaitement, le bénéfice est plus grand que de demeurer unilingue et il ne faut pas penser que ces enfants ne se développeront pas normalement* »

Les études actuelles ne permettent pas de conclure à un bénéfice ou à un désavantage chez les enfants dysphasiques bilingues. La recherche doit donc continuer à investiguer ces hypothèses.

5.2 La dyslexie

« Dans les pays de langue française, depuis 1950 environ, les troubles spécifiques d'apprentissage de la lecture ont été communément regroupés sous le terme de dyslexie et ceux de l'orthographe sous celui de la dysorthographe. [...] Depuis une trentaine d'années, en relation avec les problèmes accompagnés à la fois dans le domaine des neurosciences (neuropsychologie de l'adulte) et dans celui de la compréhension des processus normaux d'acquisition du langage écrit (psychologie cognitive), sont apparus des modèles théoriques de référence ou modèles génétiques expliquant les mécanismes d'entrée dans l'écrit au cours du développement de l'enfant, qui ont complètement remis en question la notion « unitaire » de la dyslexie. On a donc tendance aujourd'hui à ne plus parler de dyslexie, mais à distinguer plus précisément des dyslexies dites développementales (pressenties par le courant instrumental) par opposition aux dyslexies dites acquises (généralement consécutives à une lésion cérébrale, et concernant donc plus fréquemment les personnes adultes.) D'ailleurs on préfère désormais parler de troubles spécifiques d'acquisition du langage écrit plutôt que de dyslexie/dysorthographe. » (Dictionnaire d'orthophonie)

Selon BEHEYDT (2002), l'enfant bilingue doit déployer des efforts cognitifs supplémentaires qui nécessiteront plus ou moins de temps selon les enfants. « **La vitesse est l'un des problèmes les plus délicats que doivent affronter les enfants présentant des troubles d'apprentissage.** On a défini la dyslexie comme un ensemble de troubles spécifiques d'apprentissage du langage résultant de données antérieures à cet apprentissage :

- la vitesse de traitement de l'information (audio-orale et écrite)
- la mémoire à court terme
- le système des sons de la langue
- et l'aptitude personnelle à s'organiser. »

Le bilinguisme nécessite des efforts cognitifs et linguistiques supplémentaires, et vient donc se rajouter aux difficultés initiales de traitement de ces enfants. Cela risque d'entraver voire de perturber la compréhension.

D'après COOREMAN (2002), directrice d'école belge de langue flamande pour enfants présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage, « *ce qui donne à la dyslexie son caractère si négatif, c'est le sentiment de subir en permanence des échecs* ». A l'évidence les enfants dyslexiques mettent plus de temps à apprendre une seconde langue ce qui peut renforcer le sentiment d'échec. Mais, dans cet établissement, même des enfants présentant des troubles spécifiques d'acquisition du langage écrit apprennent deux langues. **Un enfant bilingue peut donc apprendre deux langues si les méthodes sont adaptées.** « *La méthode que nous utilisons dans notre école consiste à apprendre des textes par cœur avant de commencer à travailler la prononciation et l'orthographe de chaque mot séparé. Nous nous attachons particulièrement à souligner les différences et les ressemblances entre la langue à apprendre et la langue maternelle. Nous expliquons et réexpliquons les règles de grammaire dans les deux langues.* »

Toutes les écoles ne permettent pas une adaptation spécifique des méthodes pour les dyslexiques. Cependant elle ne justifie en aucun cas la réintégration en classe monolingue, l'enfant pouvant cependant faire preuve de bonnes capacités à l'oral. Le bilinguisme pourra s'opérer à l'oral.

De plus selon le principe de CUMMINS, lors d'une situation de bilinguisme des transferts de L1 à L2 mais aussi de L2 à L1 vont s'effectuer. Ainsi **maîtriser une deuxième langue permettra à l'enfant de mieux maîtriser et comprendre sa langue maternelle.**

Enfin au même titre que chez les enfants dysphasiques, il apparaît, que plus les enfants présentant des troubles spécifiques du langage écrit apprennent précocement L2 et de manière structurée moins ils auront de difficultés à maîtriser l'écrit et la grammaire selon le principe de période critique. (COOREMAN, 2002)

5.3 Conclusion

Le peu d'études actuelles ne semblent pas trouver de compromis quant à l'impact du bilinguisme lors d'un trouble spécifique du langage. Il convient que pour des enfants ayant des troubles structurels du langage, être confronté à deux langues se surajoute à leurs difficultés initiales de traitement. Certaines études argumentent alors le fait le bilinguisme soit un facteur aggravant et d'autres soutiennent le contraire.

Une chose cependant reste sûre, rien ne prouve que le bilinguisme soit à l'origine de la pathologie.

Apprendre deux langues peut être très positif pour le développement de l'enfant lorsque l'input est suffisant et se transmet dans un cadre favorable et adapté. Il constitue alors une véritable richesse tant au niveau social, culturel, cognitif que linguistique.

Si cet apprentissage ne se fait pas dans de bonnes conditions, cela peut, en revanche, être désastreux pour l'estime de l'enfant.

DUCHENE et PY (2002), ajoutent que *« les conséquences positives du bilinguisme ne sont pas automatiques : elles présupposent l'existence d'un environnement favorable que l'enseignant ou le logopède ne peuvent que contribuer à susciter. »*

La question qui se pose donc est : L'enfant doit-il continuer à parler les deux langues ?

La prise en compte doit alors être globale. Le degré de sévérité du trouble ne doit en aucun cas être l'unique facteur de décision. Le contexte linguistique de l'enfant (à quelles langues est-il confronté dans son quotidien ?), la personnalité de l'enfant, la motivation des parents sont des facteurs tout aussi importants.

La décision de faire apprendre une seconde langue à un enfant doit être mûrement réfléchie puisqu'elle demande un réel investissement et des efforts de la part des tous. Si les enfants

sentent que leurs parents ne soutiennent pas le bilinguisme, la propre motivation de l'enfant sera altérée et d'autant plus si l'enfant présente des troubles du langage.

Il est alors important selon WATSON du Hanen Center de faire le point sur les motivations des parents du bilinguisme :

- croient-ils au bilinguisme parce qu'eux même sont bilingues ?
- la famille a-t-elle besoin d'apprendre une seconde langue pour maintenir les relations sociales ?
- la famille appartient-elle à une communauté immigrante qui maintient l'héritage linguistique au travers des générations ?
- la famille anticipe-t-elle un déménagement dans un autre pays ?

Supprimer une des langues aura un fort impact dans les relations affectives familiales. Ce sont les langues avec lesquelles les parents communiquent avec leur enfant qui sont en jeu. Supprimer une des langues risque alors de « dénaturer » les relations entre le parent et l'enfant. En outre, cela signifie ne pas transmettre la langue porteuse de la culture d'origine du parent véritable témoin de l'identité culturelle.

La réflexion peut alors se porter non pas sur l'abandon d'une des langues mais sur le niveau que l'on exige de l'enfant. Selon ses capacités, on pourra alors susciter un bilinguisme à l'oral, ou à l'écrit avec des adaptations spécifiques ; un bilinguisme passif (compréhension de la seconde langue) ou actif (compréhension et expression dans la seconde langue)...

Enfin, on insistera auprès des parents sur :

- la pratique « une langue, une personne », « *car elle garantit au mieux la qualité des matériaux linguistiques à percevoir* » (BEHEYDT, 2002).
- « *le plus possible de matériaux linguistiques prononcés avec une application toute particulière dans les deux langues* », du type motherese pour faciliter la communication.
- Une durée d'exposition suffisante dans les deux langues.
- L'introduction des deux langues dès que possible pour aider l'enfant à établir les bases de la communication avant d'entrer à l'école.

Abandonner une langue ne résoudra pas le problème à l'origine. Il s'agit donc de réfléchir de manière écologique sur ce qui convient le mieux à l'enfant (personnalité, compétences, contexte familial...) selon son contexte familial et environnemental et d'adapter alors la

pédagogie et la prise en charge de l'enfant. L'enfant pourra alors bénéficier de toute la richesse du bilinguisme tant au niveau social, culturel, que cognitif.

PARTIE PRATIQUE

I. PRESENTATION DE LA DEMARCHE DE TRAVAIL

Présenter ce mémoire, c'est d'abord retracer le chemin qui nous a amenés à le choisir. A son origine, un intérêt : le bilinguisme, suscité par une expérience personnelle d'un an en Angleterre durant l'enfance. Si nous n'avons pas conservé l'anglais par la suite, peut-être avons-nous, en revanche, conservé une curiosité pour les langues, et les cultures.

Lors de nos études d'orthophonie, notamment lors de nos stages, la question du bilinguisme a alors été un sujet auquel nous nous sommes intéressés. Elle a éveillé un certain nombre d'interrogations : Y'a-t-il un moyen de prendre en compte les deux (ou plus) langues/cultures du patient dans la prise en charge orthophonique ? Comment orienter une prise en charge lorsque le patient est bilingue ? Est-il possible de rééduquer en plusieurs langues ?...

Afin de répondre à une partie de nos questions, nous avons décidé de comparer des rééducations de logopédie à l'étranger, avec les pratiques établies en France. Intéressés par la démarche clinique de Mr Monfort, et apprenant l'espagnol, nous sommes allés observer sa pratique logopédique à Madrid.

Ce stage a alors permis de confirmer notre a priori de départ : si la démarche thérapeutique est identique, c'est la maîtrise de l'aspect culturel du pays qui spécifie les prises en charge d'un pays à l'autre. Cependant, il faut noter qu'entre l'Espagne et la France les différences culturelles restent minimes.

Suite à ce stage et à l'issue des études, d'autres questions demeurant toujours, notamment sur les troubles du langage chez un enfant bilingue et leur prise en charge orthophonique, il nous a donc semblé intéressant d'approfondir le sujet en réalisant ce mémoire sur le bilinguisme et l'orthophonie.

Au cours de nos recherches, il est apparu que depuis une cinquantaine d'année, la littérature sur le bilinguisme abondait dans les domaines de la linguistique, psycholinguistique, sociologie ou encore de l'ethnopsychiatrie, contrastant avec la littérature orthophonique actuelle, encore pauvre dans ce domaine. Toutefois, depuis peu, un engouement pour ce sujet est perceptible notamment avec le dernier congrès européen de logopédie réalisé sur le thème "a multilingual and multicultural Europe, a challenge for speech and language therapists" (2006)

Partant de ce constat, nous nous sommes demandés si un besoin de documentation sur le bilinguisme faisant un point sur les connaissances actuelles était nécessaire, et si dans ce cas un livret d'information y répondrait de manière efficace.

Il nous fallait donc mener une enquête auprès d'orthophonistes afin de juger de la pertinence de ce projet.

Un questionnaire a donc été transmis à 32 orthophonistes de manière arbitraire aussi bien en institution, qu'en libéral, en ville, comme à la campagne. Il correspond à un sondage permettant d'appréhender la vision du bilinguisme dans l'orthophonie, l'expérience des professionnels dans ce domaine, et leurs attentes par rapport à un tel outil. Ce travail n'a aucune valeur statistique.

Seize orthophonistes ont répondu au questionnaire. Neuf travaillent en libéral, les autres exercent soit en CMP, service de pédopsychiatrie, IME ou rééducation fonctionnelle. (Certaines cumulant libéral et institution).

Douze orthophonistes sur seize sont des régions des Pays de la Loire, deux de la Réunion et deux d'Alsace.

Hormis ce questionnaire informant sur la vision du bilinguisme et sur la prise en charge de ces enfants, il nous a semblé intéressant de rencontrer des professionnels en contact quotidien avec des enfants bilingues. C'est pourquoi nous avons rencontré les éducateurs et auxiliaires de puériculture de la crèche bilingue Hansel et Gretel de Nantes, un professeur des écoles exerçant dans une classe d'initiation d'enfants allophones (CLIN), et un professeur des écoles travaillant en classe bilingue breton/français. Ces entretiens ont permis d'obtenir le point de vue d'autres professionnels et d'observer leur manière d'aborder la manipulation de deux systèmes linguistiques et culturels.

Enfin, aux travers de nos stages au sein du centre référent de L'hôpital Necker, ainsi qu'à l'hôpital de la mère et de l'enfant du CHU de Nantes, nous avons été confrontés à des patients bilingues. Ces patients nous ont alors amenés à réfléchir sur l'évaluation d'enfants bilingues, sur la prévention à mener auprès des parents et sur la manière d'aborder la prise en charge. Pour enrichir cette réflexion, nous avons donc contacté plusieurs orthophonistes pour discuter et observer leur pratique. Ainsi, nous nous sommes entretenus avec

l'orthophoniste de l'hôpital d'Avicenne à Bobigny, travaillant au centre du langage spécialisé dans la prise en charge transculturelle. Conjointement, nous avons été à la rencontre d'une orthophoniste travaillant en CMP à Redon, et une orthophoniste exerçant dans un quartier au fort taux de familles migrantes dans un quartier Nantais.

II. ANALYSE DES RESULTATS

1. RESULTATS DES QUESTIONNAIRES ADRESSES AUX ORTHOPHONISTES

Ce questionnaire visait à évaluer plusieurs points :

- Le niveau de connaissance des orthophonistes sur le bilinguisme
- Les données qu'ils possèdent et celles qui leur manquent pour évaluer un enfant bilingue
- Leur expérience quant à la prise en charge des patients bilingues
- Leur intérêt pour un livret d'information sur le bilinguisme et l'orthophonie.

Le questionnaire comporte 7 items, qui se présentent sous la forme de questions ouvertes. Ces dernières favorisent une spontanéité des réponses, permettant de mieux appréhender la vision du bilinguisme des orthophonistes interrogés.

Nous avons choisi de limiter le nombre de questions afin que le traitement du questionnaire par ceux-ci ainsi que l'exploitation des résultats ne soient pas trop longs.

Question 1 : Avez-vous des patients bilingues ou en avez-vous déjà eu ? Quelle part de votre patientèle représentent-ils ?

Sur les 16 orthophonistes interrogés, 12 ont entre 5 et 15% d'enfants bilingues dans leur patientèle. Il apparaît que ces 12 orthophonistes travaillent dans les Pays de la Loire.

Les orthophonistes vivant dans des régions diglossiques (langue régionale, zone frontalière), eux, ont davantage de patients bilingues. Ainsi les deux orthophonistes travaillant en libéral à Strasbourg évaluent leur patientèle bilingue à environ 30 %, et les deux orthophonistes travaillant à la réunion entre 60 et 85%.

Une des orthophonistes de Strasbourg et une de la réunion peuvent communiquer dans la langue locale : allemand pour la première et créole pour la seconde sans se déclarer néanmoins bilingue.

Par ailleurs, on note une différence entre le libéral et l'institution. Les orthophonistes en libéral de Loire atlantiques auraient, en effet, moins d'enfants bilingues qu'en institution (CMPP, CMP, CAMSP..). Il apparaît aux travers d'études sociologiques que les familles migrantes vivent souvent dans des conditions précaires et complexes. Or, en institution, l'ensemble des actes est compris dans un prix de journée favorisant la prise en charge de l'enfant et le soutien de la famille par une équipe pluridisciplinaire. Par conséquent, les populations sont plus mélangées sur le plan social et linguistique avec une plus forte proportion de familles défavorisées au sein des institutions.

Enfin, on remarque que tous les orthophonistes de l'échantillon ont des enfants bilingues dans leur patientèle.

Cependant, cela ne semble pas correspondre à la réalité puisque certains orthophonistes nous auraient fait part de leur incapacité à répondre à ce questionnaire n'ayant pas de patients bilingues. L'intérêt pour le bilinguisme est donc probablement proportionnel au nombre de patients bilingues dans la patientèle.

Question 2 : Arrivez-vous à dissocier ce qui relève du bilinguisme de la pathologie ? si oui comment ?

- 12, 5% des orthophonistes (2 orthophonistes sur 16) interrogés avouent ne pas pouvoir dissocier ce qui relève du développement bilingue du retard de langage.
- 12, 5% au contraire, prétendent pouvoir le distinguer grâce à leurs connaissances sur l'acquisition du bilinguisme :
 - Ils relativisent les résultats obtenus de l'enfant âgé entre 3 et 6ans.
 - Un trouble du langage se manifestant dans chacune des langues parlées de l'enfant, les orthophonistes s'intéressent au niveau de compétence linguistique de chacune d'elles. « *Je veille à ce que l'enfant comprenne et se fasse comprendre dans les deux langues.* »
 - Ils observent les prérequis langagiers.

Ces deux orthophonistes sont fortement confrontés au bilinguisme puisque vivant en région diglossique.

Malgré ces quelques repères, les orthophonistes précisent qu'il n'est pas toujours facile de distinguer le bilinguisme de la pathologie.

- Enfin, 75% (12/16) disent ne pas toujours pouvoir faire la distinction, reposant leur interprétation sur des critères qualitatifs. « *Il faut souvent du temps pour faire la part des choses.* ». Ils s'appuient alors sur différents critères:
 - Certains interrogent les parents sur le niveau de la langue maternelle, et identifient s'il y a des difficultés dans les deux langues dans tous les contextes.
 - D'autres, notent qu'il y a des interférences avec la langue maternelle, phénomène normal du développement langagier bilingue (exemple : confusions des déterminants masculins et féminins). Cela nécessite de connaître un minimum le fonctionnement linguistique de la langue d'origine.

Dans tous les cas, on remarque que le diagnostic d'un enfant bilingue est complexe. L'interprétation se base sur des éléments d'ordre qualitatif.

Nous constatons que les orthophonistes se réfèrent peu à l'acquisition du langage chez l'enfant bilingue, mais s'appuient davantage sur un échange avec les parents et une mise en lien avec la langue d'origine (interférences).

Avec le temps, une meilleure connaissance du contexte familial, de la personnalité de l'enfant, de sa relation aux langues, et l'observation de son évolution permettent de mieux discerner l'origine des difficultés de l'enfant.

Question 3 : Modifiez-vous l'évaluation et/ou la prise en charge orthophonique lorsque celui-ci est bilingue ? Si oui, comment ?

- Le bilan :
 - Nous notons que 50% des orthophonistes de l'échantillon ne modifient pas le bilan pour un enfant bilingue. L'enfant est évalué grâce à une observation qualitative et quantitative par l'intermédiaire de tests étalonnés en français. Cela permet, selon eux, de le comparer à ses pairs monolingues du même âge. Le simple fait du retard de langage en français justifie une prise en charge.
 - 31% (4/16) effectuent leur bilan en français mais demande lors de l'anamnèse le niveau de l'enfant dans sa langue maternelle. Les orthophonistes peuvent alors déterminer si la difficulté est langagière ou se situe dans l'apprentissage du français.

- 12.5% (2/16) évaluent l'enfant en s'intéressant au fonctionnement de la langue d'origine (système phonétique, grammaire...) afin de mieux comprendre les erreurs d'interférence. Les caractères prégnants d'une langue ne le sont pas forcément pour l'autre.
- Enfin, 6,5% de l'échantillon (1/16) effectue le bilan en collaboration avec les parents. Lors de la passation des tests étalonnés de langage oral en français, si l'enfant ne trouve pas le mot français, l'orthophoniste propose à celui-ci de dire à son parent le mot dans l'autre langue. Le parent valide ou non. Il faut noter que cette orthophoniste a réalisé son mémoire sur le bilinguisme il y a quelques années et donc y est fortement sensibilisée.

Au total, on remarque qu'un orthophoniste sur deux ne prend pas en compte la seconde langue dans l'évaluation du langage oral. Or, n'évaluer qu'une des langues occulte le développement particulier du langage chez l'enfant bilingue. L'interprétation risque donc d'être erronée puisque basée sur des critères monolingues.

Une véritable interrogation apparaît au travers de cette question, sur la manière d'évaluer un enfant bilingue. Comment cerner au mieux ses compétences ?

- La prise en charge :

Cette question, a été sujet à polémique puisque l'orthophoniste s'adapte à chaque enfant qu'il soit monolingue ou bilingue, en prenant en compte sa personnalité, ses compétences, son histoire... Aussi il paraît évident que chaque orthophoniste va modifier sa prise en charge. La question aurait donc pu être posée autrement : Abordez-vous le bilinguisme avec l'enfant dans votre prise en charge ? Si oui de quelle manière ?

Les réponses données sont donc à prendre avec relativité, puisque la question elle-même était ambiguë.

- **87,5%** des orthophonistes (14/16) soumises au questionnaire, n'évoquent pas le bilinguisme dans leur prise en charge car « *combler un manque ou renforcer une déficience peut s'aborder de la même manière. L'adaptation se fera par la prise en compte de l'origine du symptôme* ». La prise en charge s'effectuera par un ajustement des activités proposées au niveau de l'enfant, en mettant en place des moyens augmentatifs (pictogrammes...), en travaillant avec les parents (guidance)...

- 12, 5%, aborde de manière plus spécifique le bilinguisme en travaillant sur la notion de statut des langues. Le travail consiste à se situer face aux langues : Pourquoi je parle telle langue et telle autre ? Pourquoi je ne parle que français à l'école ? ... Dans un souci de liens entre les langues, et le plaisir de parler chacune d'elles, l'orthophoniste quand c'est possible, détermine des moments d'échange dans la langue maternelle de l'enfant. Cela nécessite donc de maîtriser un minimum cette langue.

En conclusion, on remarque que les orthophonistes interrogés, malgré une adaptation particulière à l'enfant mettent peu en valeur la notion de bilinguisme au travers de leurs rééducations. De ce fait, nous pouvons nous interroger sur la manière de travailler avec un enfant bilingue en ne maîtrisant que le français. Faut-il nécessairement maîtriser les deux langues pour aborder la question du bilinguisme ? Y-a-t il une langue à favoriser en rééducation?

Question 4 : Donnez-vous des conseils particuliers aux parents ?

Plusieurs conseils se dégagent parmi les réponses. Ils sont présentés par ordre de fréquence:

- Insister sur le plaisir de la communication. Les parents doivent communiquer dans leur langue pour conserver l'authenticité de leur parole, de leur l'émotion. Ils ne doivent pas hésiter à lire des histoires dans leur langue maternelle
- Utiliser une langue, une personne
- Ne pas exiger que l'enfant parle la langue désignée par les parents. Laisser l'enfant choisir son mode d'expression
- Valoriser et encourager les deux langues pour que l'enfant investisse affectivement les deux langues
- Multiplier les contacts avec chacune des langues
- Privilégier provisoirement le français.
- Laisser du temps à l'enfant. Accompagner la découverte de la langue d'accueil pour l'enfant allophone (histoires, lectures..)

Parallèlement, une remarque est revenue à plusieurs reprises sur la difficulté d'échanger avec les parents ne parlant pas la langue française. En effet, comment transmettre des informations et accompagner les parents quand on ne parle pas la même langue ? C'est une question fondamentale qui reste probablement sans réponse. Quelle situation est « la moins pire » ? Prendre l'enfant comme intermédiaire au risque de le mettre dans une position de transmetteur de la parole de ses parents ? Inviter quelqu'un de la famille ou un ami au risque de le rendre témoin d'une parole que les parents ne voudraient pas divulguer ?

Les prises en charge transculturelles font, elles, appel à un médiateur transculturel, formé pour cela et présent à chaque séance. Cette démarche semble véritablement efficace mais est malheureusement encore peu développée, et difficilement applicable en libéral.

Le CPLOL a récemment proposé des feuilles de guidance parentale pour favoriser l'émergence du langage entre 0 et 3ans en plusieurs langues. C'est probablement une piste à explorer.

Au total de ces conseils proposés par les orthophonistes interrogés, on remarque des conseils contradictoires entre les orthophonistes. Certaines préconisent la conservation de la langue maternelle et le plaisir de la communication, et d'autres avancent l'idée d'une concentration pendant un temps sur le français.

Question 5 : Pensez-vous que le bilinguisme est un avantage ou une surcharge ?

Tous les orthophonistes questionnés pensent que le bilinguisme est un avantage (au niveau de la discrimination auditive, l'enrichissement culturel, la mobilité de pensée...). Les points de vue divergent en revanche quant aux situations de surcharge.

On peut les classer en trois critères :

- Certains pensent que le bilinguisme est une surcharge cognitive au début de l'apprentissage, l'enfant étant confronté à deux systèmes linguistiques. Cette surcharge serait dépassée par la plupart des enfants et deviendrait alors un avantage (facilité à apprendre de nouvelles langues, de meilleures capacités métalinguistiques...)
- D'autres associent le bilinguisme à une surcharge dans le cas de troubles sévères du langage. Il y aurait alors une surcharge dans le choix paradigmatique ou syntagmatique. Souvent il ne maîtrise aucune des deux langues ce qui engendre des

difficultés importantes de compréhension. Certains évoquent alors la nécessité de privilégier une des langues.

- Enfin certains pensent, que la réussite du bilinguisme est étroitement liée à l'environnement familial et l'affectif de l'enfant. Les langues peuvent devenir la source d'un enjeu affectif et mettre l'enfant dans une situation de conflit.

Certains orthophonistes associent donc la surcharge à l'apprentissage des langues, et d'autres à la pathologie.

Question 6 : Avez-vous des questions sur le bilinguisme ? Qu'aimeriez-vous connaître davantage sur ce sujet ?

On répertorie les questions en différentes catégories, que nous présentons par ordre d'intérêt :

- l'acquisition du langage :

Peut-on être bilingue équilibré ou y-a-t-il forcément une langue qui domine ?

Quels sont les repères d'âge dans l'acquisition des langues chez le bilingue ?

Comment considérer le mélange des langues ?

Quelles sont les particularités des langues (occurrence de sons, grammaire...) ?

La coexistence des langues est-elle indépendante des caractéristiques de chaque langue ?

Est-il plus difficile de faire coexister une langue latine avec une langue asiatique ou deux langues de même origine. ?

- les conseils aux parents :

Quels conseils donner aux parents ?

- évaluation et prise en charge

Y'a-t-il des conseils généraux et précis pour améliorer l'évaluation et la prise en charge des enfants bilingues ?

Quelles sont les préconisations pour éviter les difficultés engendrées par le bilinguisme ?

Existe-t-il des études concernant la prise en charge spécifique des enfants bilingues ?

- les répercussions du bilinguisme :

Quels sont les avantages du bilinguisme et les difficultés qu'il peut engendrer ?

Sait-on combien d'enfants bilingues sont en difficulté avec le langage ?

- différents aspects entrant en compte dans le bilinguisme :

Quelles sont les implications sociales, cognitives, et psychologiques du bilinguisme ?

Question 7 : Vous semblerait-il intéressant d'explorer le bilinguisme dans la pratique orthophonique ?

Unaniment les orthophonistes ont répondu oui. Plusieurs fois il a été mentionné, que le bilinguisme était un sujet qui les intéressait sans pour autant avoir entrepris de réelles recherches sur le sujet. En outre, certains ont évoqué le peu d'outils de réflexions et de supports adaptés à cette rééducation un peu particulière.

Finalement, nous avons pu noter de vifs encouragements, avec le souhait d'un livret tourné vers le domaine de la prévention (conduites à tenir précises, guidance parentale....).

Conclusion

Le bilinguisme semble être un sujet qui intéresse les orthophonistes d'autant plus qu'il existe actuellement encore peu d'écrits orthophoniques dans ce domaine. Toutefois, si nous avons pu noter un véritable engouement pour le livret de leur part, ce n'est probablement pas représentatif de la population orthophonique. En effet, les orthophonistes peu confrontés au bilinguisme n'ont en général pas souhaité répondre au questionnaire.

Nous avons choisi de poser des questions ouvertes afin d'appréhender la vision des orthophonistes sur le bilinguisme, sans les orienter dans leurs réponses par des questions fermées. Chaque orthophoniste a donc interprété les questions selon sa propre expérience clinique. Par conséquent, on note d'une question à l'autre des réponses plus ou moins exhaustives et détaillées. De surcroît, certains n'ont peut-être pas pensé à évoquer certains points qu'ils intègrent pourtant dans leur pratique, les questions étant trop vastes.

Néanmoins, la redondance de certaines réponses permet de mettre en évidence plusieurs idées :

Tout d'abord, on note un embarras à poser un diagnostic lorsque l'enfant est bilingue. Comme en témoignait certaines réponses, malgré les connaissances actuelles sur le bilinguisme, le diagnostic de l'enfant bilingue est complexe et repose sur des critères qualitatifs. Il n'est donc pas toujours facile de discerner les facteurs à l'origine du trouble langagier.

Par ailleurs, concernant la prise en charge, on remarque que plus des trois quarts des orthophonistes interrogés, n'évoquent pas ou peu le bilinguisme en séance. Ils s'adaptent aux troubles de l'enfant, en fonction de son histoire et son contexte et visent le plaisir de communiquer, l'amélioration des compétences en français. Cependant, très peu s'appuient sur les liens entre les deux langues.

Or se concentrer sur la langue française, n'est-il pas un moyen d'entretenir le clivage entre les langues ?

Enfin on constate que les orthophonistes se réfèrent à leurs connaissances pour accompagner les parents, en privilégiant pour la plupart le plaisir de la communication. Certaines n'hésitent pas à échanger avec eux pour mieux comprendre la langue et la culture d'origine, son histoire ...afin de mieux cerner le fonctionnement langagier de l'enfant.

En conclusion, on note une véritable disparité dans les connaissances sur le bilinguisme parmi les orthophonistes interrogés. La prise en compte de l'enfant s'opère souvent sur de l'intuitif sans se reposer sur des connaissances théoriques fondées.

Le livret d'information pourra alors s'orienter vers un rappel des connaissances actuelles sur le bilinguisme et sur les outils préventifs possibles.

2. VIGNETTES CLINIQUES

Parallèlement à ce questionnaire, il nous a paru intéressant d'illustrer la théorie abordée, par des vignettes cliniques. En effet, il apparaît que le pratique clinique permette de relativiser la théorie sur le bilinguisme parfois trop stigmatisante, et de mettre en valeur une réalité souvent plus complexe.

Les enfants présentés ont été rencontrés lors des stages ou entretiens au cours de l'année. Les prénoms ont été volontairement changés.

2.1 Nicolas : dysphasie ou retard sévère de langage ?

Nicolas, né le 27 octobre 2001, a été adressé en novembre 2006 au centre référent de l'hôpital Necker par le service ORL car il ne parlait toujours pas.

L'évaluation au centre référent s'effectue de manière pluridisciplinaire. Il comporte un entretien avec les parents, une observation en groupe, un bilan psychologique, psychomoteur et orthophonique. Parallèlement l'enfant a une consultation en neuropédiatrie.

2.1.1 Anamnèse

Nicolas, est né de parents d'origine russe. Son père est arrivé en 1996 de Russie et sa mère en 1984 d'Ouzbékistan. Lorsque cette dernière est arrivée en France, sa famille y vivait déjà. La mère travaille pour une agence de voyage organisant des séjours pour la Russie. Elle parle très bien français. Le père, lui, est chauffeur interprète pour cette même agence. Nicolas a un frère aîné, qui a parlé très tard : à 3 ans et demi. Il a été suivi en orthophonie pour un retard de langage.

A la maison, la famille parle en russe.

Nicolas a présenté des otites séreuses à répétition depuis sa petite enfance qui ont diminué son audition. Il a été vu par le service ORL en mai 2006 pour une opération sur les amygdales et adénoïdes.

Il a été hospitalisé en 2005 pour une pneumonie.

Peu de temps avant l'accouchement, la mère de Nicolas a perdu sa mère. Elle aurait aimé qu'une fille naisse, qu'elle aurait prénommé du nom de sa mère. Le grand-père, très déprimé, est venu vivre dans la famille, Nicolas avait alors 6 mois. Tout de suite, une forte relation s'est créée entre l'enfant et son grand-père.

Petit, Nicolas était un enfant facile, dans la relation. Il tétait bien. Il s'est assis à 4 mois et a marché à 10 mois.

Il a prononcé ses premiers mots à 1 an (« maman », « papa »), puis le langage ne s'est plus développé.

Lorsque Nicolas a eu deux ans, des conflits sont survenus dans le couple, qui ont eu, selon la mère, un impact traumatique sur Nicolas.

Jusqu'à ses deux ans, l'enfant a été gardé par son grand-père. Puis les parents ont tenté de mettre l'enfant à la halte garderie, mais ce fut un échec. Le grand-père ne supportait plus les cris et pleurs de son petit-fils quand il le déposait. Il ramenait l'enfant à l'insu de sa fille.

A trois ans, il ne put entrer en maternelle car il n'était pas propre. Il le devint à 3ans et demi.

L'enfant entra donc en maternelle à 4ans. L'enfant était très anxieux à tel point que l'enfant fut déscolarisé deux mois après.

A 5ans, au moment où l'enfant est vu par le centre référent, il prononce une dizaine de mots en russe et « bonjour », « au revoir » en français.

Nicolas est principalement élevé par son grand-père, avec qui il vit une relation fusionnelle. Ce dernier ne soumet aucune contrainte à l'enfant et le laisse faire ce qu'il veut. Nicolas joue essentiellement à l'ordinateur et aux voitures.

Le père semble quant à lui peu investi dans l'éducation de son fils.

Nicolas est assez opposant, et rentre souvent en conflit avec son frère.

Nicolas présente une peur phobique de l'eau après un incident où il a failli se noyer.

2.1.2 Bilans au centre référent de l'hôpital Necker

- Bilan Psychologique (novembre 2006)

Le bilan a été fait en deux fois. Lors de la première rencontre, une stagiaire orthophoniste dont la langue maternelle est le russe, était présente et a pu effectuer certaines traductions. Lors de la deuxième rencontre, ce rôle a été attribué à la maman de Nicolas qui a assisté au bilan. Au niveau verbal, il a été remarqué que Nicolas comprenait mieux certains mots de la vie quotidienne lorsqu'ils étaient prononcés en russe. La mère indique alors que même dans sa langue maternelle il est incapable d'associer deux mots.

Au cours du bilan, Nicolas s'est présenté comme un enfant de bon contact dont le comportement pouvait varier d'une attitude coopérante à celle d'un jeune enfant (pleure, se réfugie sous la table, s'allonge par terre, se replie en boule...)

La psychologue a noté un important décalage au niveau des performances au WPPSI 3. Elles sont dans la moyenne des enfants de son âge lorsque le langage n'est pas impliqué, et en revanche, très en dessous lorsqu'il s'agit du langage :

- QI verbal : 48
- QI performance : 98

Sur le plan de la personnalité, nous notons surtout des éléments d'inhibition importants.

- Bilan orthophonique (novembre 2006)

De manière générale, Nicolas s'est présenté comme un enfant de bon contact, souriant mais principalement silencieux. Il communique essentiellement par du non verbal (acquiescement par la tête aux sollicitations verbales et non verbales). Il se trouve rapidement en grande difficulté sur le plan linguistique. Les échanges et consignes ont été donnés en français et en russe.

Lors de l'examen en situation de jeu (BEPL-B : le bain des poupées), Nicolas manifeste de l'intérêt pour le matériel proposé et réalise des activités spontanément ou sur imitation. Cependant l'attention est de courte durée.

L'incitation verbale est très restreinte. Il produit quelques rares mots isolés spontanément, aussi bien en français qu'en russe : oui/non/da/papa/mama

Quelques consignes simples sont exécutées dans le jeu, mieux comprises en russe qu'en français.

On note des productions echolaliques dans les deux langues, par difficultés de compréhension.

A l'EVIP-A (vocabulaire en désignation), quelques images sont montrées (8/20). Ils correspondent à des mots familiers, mieux connus en russe. L'épreuve ne peut être terminée, manifestant rapidement son refus de poursuivre.

Aucune autre épreuve n'a pu être proposée.

- Bilan psychomoteur

Nicolas s'est présenté comme un enfant coopérant, stable et silencieux, à l'exception de quelques mots répétés.

Il s'est présenté curieux et volontaire, capable de se concentrer tout au long du bilan.

On note une dominance latérale homogène à gauche.

Le bilan psychomoteur de Nicolas, met en évidence un niveau psychomoteur globalement correct, mais avec des items à suivre et à compléter tant dans les domaines de la motricité large que fine.

Une intégration scolaire semblerait suffire à stimuler ces items chutés.

- Bilan neuropédiatrique : normal
- Conclusion

Suite à ces bilans, Nicolas semble présenter un trouble sévère du langage expressif et réceptif. A ce stade, une dysphasie est suspectée. Le diagnostic définitif ne pourra être

établi, qu'après avoir observé l'évolution de l'enfant une fois pris en charge. Il faut noter par ailleurs que le contexte particulier dans lequel a grandi Nicolas a probablement influencé le développement de son langage.

Le centre a alors préconisé une prise en charge intensive orthophonique de l'ordre de 3 fois par semaine ainsi qu'une scolarisation le plus rapidement possible.

Suite à son passage au centre référent, Nicolas sera suivi au CMP, ira au jardin d'enfants à mi-temps et sera pris en charge en orthophonie 4 fois par semaine (par deux orthophonistes associées).

2.1.3 Evolution de Nicolas

- mars 2007

Les débuts en orthophonie sont difficiles. Nicolas refuse tout travail et tout contact, mais petit à petit, il comprend l'intérêt de la prise en charge. Nicolas fait des progrès en russe et en français. Parallèlement, le père s'est intéressé à la rééducation de son fils.

Il va trois demi-journées par semaine dans un jardin d'enfant. Il ne va pas encore à l'école mais une démarche de scolarisation est en cours.

- Septembre 2007

L'orthophoniste présente un bilan d'évolution de la Parole et du Langage :

Même si les débuts ont été difficiles, Nicolas semble montrer un véritable **désir d'apprendre**. Il va vers les autres et souhaite apprendre malgré ses difficultés de mémorisation de la langue et du vocabulaire. Il est curieux et aime comprendre.

Il est entré dans la communication par pictogrammes.

- **L'articulation de la parole est encore floue** mais Nicolas s'**applique** et est en réel progrès. En outre presque **tous les phonèmes isolés sont présents maintenant**.

- Nicolas présente encore un retard de langage très important avec **agrammatisme**. Il s'exprime principalement par mots isolés.
- **Le niveau de vocabulaire est d'environ de 2ans** (Nelly carol) mais Nicolas connaît maintenant les couleurs, beaucoup d'animaux, d'actions...
- **La discrimination entre deux paires minimales est chutée à 100%** (ex : pale/balle) alors que Nicolas connaît la consigne pareil et différent.
- **La mémoire auditive immédiate est possible** mais **la mémoire à long terme est difficile** aussi par le manque d'entraînement, mais cela s'améliore petit à petit. La **mémoire visuelle est bonne** et Nicolas intègre bien les lettres et pictogrammes.
- Nicolas présente **de gros troubles spatiaux et de motricité fine** qui ne lui permettent pas de dessiner pour s'exprimer et le gênent beaucoup.

Malgré de nets progrès, Nicolas présente encore de grandes difficultés. A ce stade l'intégration en GS de maternelle paraît une priorité.

- Octobre 2007

Nicolas intègre la GSM tous les matins avec une AVS (assistante de vie scolaire) qu'il a rencontré au jardin d'enfants et qu'il apprécie beaucoup. Les après-midi il continue d'aller au jardin d'enfants.

- Janvier 2008

L'intégration à l'école et au jardin d'enfant est satisfaisante. Nicolas participe aux activités proposées et fait des progrès dans les deux langues. Il fait des dessins à la maison, signe d'un bon investissement de l'école. Il aime faire les travaux proposés à l'école et il pose des questions.

Le neuropédiatre a évoqué auprès des parents la possibilité d'une école spécialisée pour leur enfant. Le père semble opposé au projet.

- En janvier 2008, Nicolas vient au CMP pour un bilan de suivi orthophonique :

Lors du bilan, Nicolas se montre **très désireux de communiquer et coopérant** dans les échanges et lors de la passation des épreuves. Le plus souvent il est calme, intéressé, capable d'attention soutenue. On note seulement quelques **manifestations d'anxiété** (discrète agitation motrice, quelques réponses précipitées) par souci de répondre au mieux à ce qui lui est demandé et par conscience de ses limitations expressives.

Bilans : ELO, Khomsi, EVIP-A, NEEL, Chevrier-Muller

Sur le plan réceptif,

- **La compréhension dans les situations bien contextualisées est relativement bonne.** Même si Nicolas est en difficulté par méconnaissance du vocabulaire, il se montre vif et met en place des **stratégies pragmatiques.**
- **Au niveau lexical,** il semble connaître davantage de mots du vocabulaire courant. **Ces performances restent cependant basses** car correspondant à celles **des enfants de PSM.**
- **Sur le plan syntaxique le support visuel est facilitateur,** Nicolas se livre à une analyse active des images. Le vocabulaire, spatial, les pronoms, les distinctions temporelles et de nombre, les tournures plus complexes (relatives, passives) ne sont pas appréhendées actuellement ou demeurent peu sûres. (compréhension immédiate et globale : Moyenne des enfants de PSM et de 3ans ½).

Au niveau expressif :

- en spontané, **l'intelligibilité est bonne** malgré **quelques imprécisions** d'ordre perceptif et des difficultés phonologiques pour les mots complexes et inconnus.
- Nicolas est très attentif et appliqué dans les tâches de **répétition.** Les mots bisyllabiques sont corrects le plus souvent. Pour les mots plus longs, on note des imprécisions articulatoires (u/ou ; a/in ; ch/s), des omissions (r)en position médiane, le plus souvent des **simplifications.**
- Les performances dans **le lexique en dénomination situent Nicolas dans la moyenne des enfants de PSM.** Il fournit toujours une réponse adaptée, parfois un geste, une petite phrase explicative (parapluie : /s'il pleut/)
- **La production spontanée** est plus importante, limitée à **des expressions contextuelles nombreuses,** avec début d'utilisation des pronoms (je, moi, il), recours à des présentatifs (c'est, un/une), des structures élémentaires

(sujet/verbe/complément). Dans le complètement de phrases, son niveau correspond au niveau des enfants de PSM

En conclusion, il apparaît que Nicolas **a tiré rapidement profit des dispositifs qui ont été mis en place.**

L'évolution sur le plan du comportement dans la communication et sur la plan du langage est manifeste. Cependant le trouble mixte expressif et réceptif n'en demeure pas moins important.

Dans ce cadre, l'orthophoniste propose aux parents une école spécialisée pour les enfants dysphasiques. Cette-fois ci les parents acceptent. La démarche est en cours.

2.1.4 Analyse

- Evaluation :

Dans le cadre du centre référent, l'évaluation de l'enfant s'opère de manière pluridisciplinaire. Cette démarche permet de prendre l'enfant dans sa globalité, d'établir un diagnostic différentiel, et d'observer une même difficulté selon le point de vue de professionnels de disciplines différentes.

Les différents bilans passés par Nicolas ont donc permis une évaluation complète.

Le bilinguisme de Nicolas associé à un bain linguistique très pauvre en français risquait de biaiser les résultats fournis par l'enfant. En effet, par non compréhension des consignes, il pouvait échouer aux épreuves, alors que ses performances étaient bonnes. La traduction des consignes par une stagiaire ou encore par la mère ont donc permis :

- d'une part d'assurer la compréhension des consignes par une énonciation dans les deux langues et donc d'évaluer les performances réelles testées,
- et d'autre part de pouvoir comparer sa compréhension dans les deux langues par une observation qualitative.

Dans une situation de bilinguisme, un trouble du langage se manifeste dans les deux langues. Pour comprendre de manière précise le trouble du langage de l'enfant, il faudrait donc l'évaluer dans les deux langues.

Les langues sont structurellement différentes. C'est pourquoi, les difficultés ne seront pas les mêmes d'une langue à une autre et s'acquerront selon leur chronologie propre.

Il faudrait donc disposer de tests étalonnés dans chaque langue pour pouvoir établir un diagnostic précis. Or il est difficile voire impossible de disposer de tous les tests dans chaque langue.

Lors de l'entretien avec C. SANSON, orthophoniste dans le centre référent de Bobigny celle-ci nous a fait part de son expérience avec un traducteur formé pour cela. Elle fait passer les épreuves dans une langue puis dans l'autre en demandant à l'intervenant de traduire les erreurs faites par l'enfant dans sa langue d'origine (au niveau articulatoire, lexical, morphosyntaxique). Lors des tests, elle recherche des items connus dans toutes les langues, pour voir si l'enfant le connaît dans au moins une des langues.

Cette méthode présente des limites, puisque la personne médiatrice ne peut pas toujours décrire les erreurs, car non transférables dans la langue de comparaison. De plus, chaque test est étalonné dans une langue et une seule, en l'occurrence ici le français. Cette démarche de traduction ne correspond donc pas à une évaluation scientifiquement et méthodologiquement fiable. Elle s'apparente davantage à une démarche de **sondage**.

Dans le cas de Nicolas, grâce aux traductions des consignes et des mots (évaluation du vocabulaire passif), nous avons pu nous rendre compte qualitativement du niveau de compréhension dans sa langue maternelle : c'est à dire faible mais meilleur qu'en français. En revanche, pour l'expression, rien n'a pu être évalué dans la langue maternelle. Nous ne pouvons nous reposer que sur les propos de sa mère qui évoque une impossibilité à enchaîner deux mots.

Même si les remarques des parents concernant le niveau de langage de leur enfant est un précieux indice, ces propos restent subjectifs et il faut parfois les relativiser. L'habitude de communiquer avec leur enfant peut parfois masquer un trouble plus profond. Cependant ici la mère semble consciente des difficultés de son enfant.

En conclusion, Nicolas présente un trouble sévère du langage aussi bien au niveau expressif que réceptif.

Il s'agit alors de savoir si c'est un retard sévère du langage ou une dysphasie mixte.

- Diagnostic : retard sévère du langage ou dysphasie mixte ?

Le cas de Nicolas est complexe car de nombreux facteurs entrent en compte dans le développement de son langage.

Au niveau linguistique, on note que Nicolas a peu baigné dans la langue française depuis sa naissance. En effet, la langue principalement parlée à la maison est le russe et il n'a été scolarisé que tardivement. Il a été confronté à la langue française de manière indirecte : par la télévision, les publicités à l'extérieur, chez les commerçants... Sa mère parle par ailleurs très bien le français. Néanmoins, les inputs linguistiques en français n'ont probablement pas été suffisants et expliquent en partie le retard de langage en français.

Toutefois, l'enfant présente également un retard dans sa langue maternelle. Nicolas ne présente donc pas qu'un retard dans la langue française mais un trouble du langage.

On note :

- Un QIP dans la norme des enfants de son âge
- Un enfant dans la communication qui compense ses difficultés langagières par des gestes, mimiques... avec un usage pragmatique de ses compétences.
- Un enfant ayant nettement évolué dans son comportement qui investit les apprentissages
- De meilleures performances linguistiques (une meilleure intelligibilité, un plus grand lexique, une syntaxe Sujet/ Verbe/ Complément élaborée...)

Nicolas s'appuie sur l'étayage qu'on lui propose pour progresser. Cela va donc en faveur d'un retard sévère de langage. Toutefois, on remarque d'importantes lacunes laissant encore suspecter une dysphasie. L'enfant peut en effet avoir vite progressé dans un premier temps car plongé intensivement dans un bain linguistique propice à la progression mais non suffisant pour compenser le trouble structurel sous-jacent.

Parallèlement, Nicolas a une histoire personnelle parsemée de traumatismes (une grand-mère décédée peu avant sa naissance, des parents en conflit, noyade...)

Il vit une relation fusionnelle avec son grand-père qui est déprimé. Celui-ci lui laisse tout faire si bien que Nicolas passe la majeure partie de son temps à la maison devant l'ordinateur. Il est donc peu stimulé dans ses apprentissages et peu éveillé au sein de la maison.

Nicolas, est par ailleurs un enfant, qui, jusqu'à récemment a présenté des angoisses de séparation importantes. Cependant on peut imaginer qu'aller dans une école où le cadre est complètement différent de la maison, et où résident des personnes inconnues ne parlant pas la même langue que la maison puisse être angoissant pour un enfant.

Le contexte de Nicolas n'a donc pas été favorable à l'émergence du langage et vient donc se surajouter aux difficultés initiales de celui-ci. Ces facteurs ont probablement été déclenchants ou aggravants.

Il est donc difficile d'établir le diagnostic de Nicolas. Il semble qu'il faille attendre encore de voir l'évolution de celui-ci pour déterminer s'il s'agit d'un retard sévère ou d'une dysphasie.

- Conclusion

Actuellement, les moyens ne nous permettent pas de nous reposer sur des moyens objectifs pour établir un diagnostic dans une situation de bilinguisme.

Au travers du cas de Nicolas, nous prenons conscience de la complexité à distinguer tous les facteurs intriqués dans le développement du bilinguisme. Il s'agit de détecter si l'enfant présente :

- une difficulté d'apprentissage de la seconde langue
- un retard de langage
- un trouble spécifique du langage
- un trouble lié à la migration, la langue devenant un enjeu affectif.

Pour parvenir au mieux à comprendre le fonctionnement linguistique, il faut cerner dans un premier temps la typologie du bilinguisme grâce à l'anamnèse :

- âge d'acquisition de chacune des langues
- contexte d'apprentissage
- contexte d'utilisation de chacune des langues
- liens avec les cultures...

L'interprétation des parents, leur ressenti face aux difficultés langagières de leur enfant est un élément tout aussi fondamental. Il permet, en effet, de situer le trouble langagier au sein de la famille.

Dans un deuxième temps, on cherchera à évaluer le niveau linguistique atteint dans chacune des langues soit par des bilans étalonnés, une évaluation subjective (par exemple faire de la dénomination dans la langue maternelle avec un traducteur compétent ou les parents) ou encore par des questions posées aux parents sur les productions de leur enfant.

Dans le cas de Nicolas, cette prise en compte globale a donc permis d'établir un diagnostic de retard sévère de langage avec une suspicion de dysphasie, relativisé cependant par un contexte familial complexe.

Les études actuelles ne permettent pas de dire si le bilinguisme aggrave ou non un trouble sévère du langage. Cependant, aux vues de son contexte familial il semble fondamental que Nicolas conserve sa langue maternelle pour communiquer avec ses parents et son grand-père. L'obliger à parler uniquement en français à la maison aurait probablement des répercussions désastreuses dans la relation entre le grand-père et le petit-fils, dénaturant leurs échanges. Le Russe est la langue de l'affectif, celle qui permet de communiquer de manière authentique avec la famille. Par ailleurs, Nicolas semble véritablement investir les apprentissages et prendre du plaisir à apprendre le français. Rien ne sert donc d'abandonner cette langue, qui de surcroît est la langue du pays où il est né et où il vit. Il est donc nécessaire qu'il l'apprenne pour une bonne intégration sociale future.

Tous les moyens mis à sa disposition doivent donc être maintenus pour favoriser au maximum le développement de son langage. L'idéal serait de travailler sur chacune des langues, mais aucune structure ne permet cela. Néanmoins, selon le principe d'interdépendance des langues, tout travail sur une langue aura des répercussions sur l'autre langue. Il est nécessaire, dans ce cas, de valoriser le bilinguisme et de mettre en évidence les liens entre les langues pour favoriser ce mécanisme de transfert.

Enfin un travail d'accompagnement familial permettra à la famille de vivre pleinement l'éducation de leur enfant sans culpabilité.

2.2 Jia et Arif : mutismes

Arif, d'origine turque, né en septembre 2002 en France est entré à l'école maternelle en 2005.

Jia née en 1999 en Chine est arrivée en France en 2006 et a tout de suite intégré une classe d'intégration scolaire (CLIN) pour apprendre le français.

Tous deux, à leur rentrée scolaire, ont présenté un mutisme. Leur mutisme ne s'est pourtant pas manifesté de la même manière et surtout a évolué différemment. Nous allons donc analyser ce qui les distingue et expliquer pourquoi.

2.2.1 Jia

Lorsque Jia intègre la CLIN, elle vient de Chine où elle suivait une scolarité correspondant à sa classe d'âge. Ne parlant pas du tout le français, elle fut donc orientée vers cette classe. Jia est arrivée en milieu d'année scolaire, si bien que tous ses camarades de classe connaissaient déjà le fonctionnement de la classe et de l'école et surtout avaient déjà des rudiments en français.

Durant trois mois, elle n'adressa pas un mot en français se contentant de quelques répétitions. Elle ne communiquait que par des gestes et mimiques avec ses camarades. Elle s'appliquait à réaliser les exercices adaptés à son niveau donnés par la maîtresse sans jamais échanger oralement. Puis un jour, soudainement, elle s'est mise à parler français avec des constructions syntaxiques parfaites. Elle a alors très vite rejoint le niveau de ses pairs.

2.2.1.1 Analyse

Le temps où Jia est restée mutique n'a pas été une période vaine. Au contraire, ce comportement lui a permis d'engranger progressivement sa nouvelle langue : le français. Ce comportement est typique de l'apprentissage d'une seconde langue entre 3 et 6/7ans. L'enfant, malgré son attitude en apparence passive, est en réalité très actif. Il intègre, en effet, petit à petit, les expressions récurrentes, les mots de vocabulaire et apprend inconsciemment la structure de la langue. Quand il se sent prêt, il se lance dans la langue.

Par l'interaction naturelle avec ses pairs, l'enfant se sentira vite en confiance et progressera alors rapidement. Il faut cependant noter que même si l'enfant est mutique durant quelques temps, il ne cesse de communiquer avec les autres grâce au non-verbal.

Les parents s'inquiètent souvent de ce mutisme. Ils mettent alors beaucoup de pression sur l'oralisation ce qui a tendance à produire l'effet inverse escompté. Il s'agit donc de les rassurer.

Ce mutisme n'est pas systématique. Il diffère selon les personnalités des enfants. Certains se lanceront tout de suite dans la langue au risque de faire des erreurs. D'autres, en revanche, auront besoin de s'accorder un temps de silence pour se mettre en confiance et s'imprégner de la langue avant d'initier leur parole.

Dans le cas de Jia, cette phase a constitué une étape nécessaire dans l'apprentissage du français.

2.2.2 Arif

Arif a été scolarisé à 2ans et demi. Au bout de 6 mois la maîtresse n'ayant jamais entendu le son de sa voix a proposé aux parents qu'il rencontre une orthophoniste.

Selon eux, même s'il ne parle pas du tout le français à l'école il s'exprime très spontanément en turc à la maison. Ils notent néanmoins un retard dans l'acquisition de cette langue.

2.2.2.1 Anamnèse

Arif est né en France. Il est issu de parents d'origine turque.

La mère parle très bien français puisqu'elle a été scolarisée en France. Elle ne travaille pas.

Son père, lui, parle turc et peu le français. Il est maçon au chômage.

Nous ne connaissons davantage sur l'histoire familiale, notamment sur la migration.

Il est l'aîné de deux garçons.

A la maison, la langue parlée est le turc, et un peu le français selon la mère.

L'enfant regarde des dessins animés turcs à la maison.

La mère de l'enfant a connu un accouchement difficile à la naissance d'Arif. Il semble qu'il y ait eu une souffrance néonatale.

L'enfant a été allaité jusqu'à 10 mois, moment où le petit frère est né.

Il n'y a rien de particulier à signaler au niveau de sa santé.

La mère d'Arif le décrit comme un enfant timide et anxieux. Elle avoue s'en vouloir car elle crie souvent sur lui et parfois le tape.

Elle met beaucoup de pression sur son enfant pour l'apprentissage du français : elle est très inquiète.

2.2.2.2 Bilan du 06.03.2006

A la première rencontre avec Arif, il a été impossible de l'évaluer. Arif était très intimidé. Il se mettait dans un coin du bureau et fuyait du regard l'orthophoniste. Arif a pris peu à peu confiance, et dès la deuxième séance, l'orthophoniste a pu lui faire passer quelques épreuves mais uniquement sur le versant réceptif.

Lors des tests de compréhension, Arif a produit des écholalies manifestant des troubles articulatoires. Les épreuves effectuées n'ont pas été fiables puisqu'il semblait répondre au hasard sans vraiment regarder. Ce comportement est interprétable alors soit comme une manifestation d'opposition, soit comme un non-compréhension des items. Certaines réactions laissent cependant penser à un faible compréhension. En effet quand l'orthophoniste lui a notamment demandé ce qu'on faisait avec les yeux, il a montré ses oreilles.

Il a pu écrire son prénom.

Il a dessiné un bonhomme têtard.

Au terme de ce bilan il est difficile d'établir le niveau de langage de l'enfant puisque l'enfant ne parle pas. Sa compréhension orale semble cependant déficiente. Aux dires de

sa mère, le niveau en turc est meilleur qu'en français, même s'il semble en retard pour son âge en turc (en comparaison avec le petit frère).

2.2.2.3 Evolution

Arif vient en orthophonie trois fois par semaine depuis deux ans.

Les premières séances se sont déroulées sous les pleurs, Arif ne voulant pas rester. Sa mère alors le grondait. Mais petit à petit il a pris du plaisir à venir et a accepté de rester tout seul.

Le premier enjeu de la prise en charge a été d'établir la relation avec l'enfant grâce au jeu. Il s'agissait de susciter en lui le plaisir de communiquer, et d'établir les prérequis de la communication. Puis l'orthophoniste a utilisé les pictogrammes pour mettre du sens sur les sons.

Le travail actuel s'établit toujours autour du langage, sur la construction de phrases, en élargissant au mieux son stock lexical.

Parallèlement, l'orthophoniste a accompagné les parents. La mère met une réelle pression sur le langage de son fils, aggravant probablement son blocage.

Une proposition de soutien psychologique a été évoquée, mais les parents sont catégoriques, ils ne veulent pas voir de psychologues.

L'orthophoniste a alors exhorté les parents à :

- encourager Arif dans toutes ses démarches de communication
- ne pas demander de répéter mais donner un feed-back correctif
- lire des livres et regarder des imagiers avec lui
- favoriser le plaisir de communiquer

On note actuellement qu'Arif est bien rentré dans la communication. Depuis peu il pose des questions à l'orthophoniste, signe d'une volonté d'interagir. Il se sent en confiance avec l'orthophoniste et prend un réel plaisir à venir en séance.

On note cependant des productions encore très limitées. Il n'est pas encore capable de construire de phrases simples et on note une réelle difficulté à mémoriser les nouveaux mots.

A l'école, Arif ne parle toujours pas.

2.2.2.4 Analyse

- Evaluation

L'évaluation orthophonique s'appuie généralement sur l'observation de l'enfant, la prise en compte de son contexte et les résultats des tests étalonnés.

Pour Arif, il est difficile voire impossible d'échanger verbalement avec des personnes hors de sa famille. Il a besoin de temps pour entrer en confiance avec l'autre et une fois la relation établie, il se limite à du non-verbal. Dans ce cadre, il a été très difficile d'évaluer l'enfant de manière objective. Toutefois un trouble de la compréhension du français semble manifeste. Arif ne parle que russe à la maison, la mère ne peut donc nous informer sur ses capacités en français.

En ce qui concerne le Turc, ses compétences n'ont pu être évaluées, puisque l'orthophoniste ne parle pas la langue et ne dispose pas de tests étalonnés dans cette langue.

Par ailleurs, le mutisme d'Arif s'effectue aussi bien en turc qu'en français en dehors d'un contexte familial : l'évaluation du turc aurait donc été difficile.

L'orthophoniste s'est donc appuyée sur le discours de la mère, décrivant un discours spontané à la maison en turc, avec néanmoins un retard de langage. Elle évoque un retard puisqu'elle compare ses compétences à celles de son petit frère qui semble mieux parler que lui. Les données sur le langage d'Arif sont pauvres, il est donc difficile de situer son niveau.

Pour mieux connaître ses difficultés il faudrait alors davantage investiguer auprès de la mère: savoir s'il présente un retard au niveau :

- phonologique : dit-il tous les sons de la langue ? Fait-il des confusions ?
- lexical : connaît-il les mots courants de la vie quotidienne ?
- syntaxique : peut-il faire une phrase simple sans erreurs ?

La mère n'étant pas une spécialiste du langage, les réponses seraient à prendre avec précaution. Cependant, elles permettraient d'en savoir davantage et de mieux comprendre le fonctionnement linguistique d'Arif.

Les conclusions du bilan se sont essentiellement établies sur du qualitatif. Nous ne pouvons donc décrire précisément les difficultés de l'enfant.

Il se dégage cependant deux points :

- On note un retard d'acquisition dans les deux langues avec un trouble manifeste de la compréhension en français. Arif présente donc un retard de la fonction langage.
- Parallèlement, et ce qui constitue la priorité de la prise en charge, on remarque un mutisme en dehors d'un contexte familial. Arif semble un enfant très anxieux, inquiet par le monde qui l'entoure.

- Diagnostic

Aux vues du tableau clinique d'Arif, il semble que l'enfant présente un mutisme extra-familial.

On parle de mutisme extra-familial quand l'enfant ne parle pas du tout dans les situations sociales, alors qu'il peut parler dans d'autres situations. DSM4 (APA, 1994)

On note que ce trouble a une plus grande incidence chez les enfants d'immigrés, et chez les enfants présentant un trouble de la communication.

Le trouble apparaît le plus souvent avant 5 ans, notamment à l'entrée à l'école. Pour les enfants d'immigrés il peut alors être confondu avec un mutisme normal temporaire, nécessaire à l'apprentissage d'une seconde langue tel le cas de Jia.

Pour établir le diagnostic de mutisme extra-familial d'un enfant bilingue, il faut que le mutisme soit présent dans les deux langues, dans les situations ou lieux non-familiers de l'enfant.

De surcroît, on note un trait commun de la personnalité de ces enfants : ils semblent anxieux, timides ou socialement inhibés. Selon certains chercheurs, ce blocage provient

d'une peur ou d'une anxiété. En effet, parfois, l'histoire d'une famille immigrée est jalonnée de non-dits, de ruptures dans le temps, de séparations... L'enfant grandit alors dans un univers aux références mal établies, et se pose donc des questions. Le sujet étant souvent tabou dans la famille, les questions restent sans réponse et passent dans la zone des fantasmes, généralement plus impressionnants et effrayants que l'histoire réelle. (ROSENBAUM, 2006)

Par ailleurs, SLUZKI²⁸ (1983), ALBERT-STEWART²⁹ (1986) suggèrent que les enfants d'immigrés présentant ce mutisme, reflètent les tensions dans la famille concernant l'utilisation de la langue. Elles peuvent être aggravées par le fait que la langue d'origine soit peu valorisée dans la société d'accueil.

Dans le cas d'Arif, la mère exerce beaucoup de pression sur Arif concernant l'apprentissage du français d'autant plus que le turc est peu valorisé en France. Il est le gage d'une bonne intégration sociale. Pourtant le risque est en insistant trop sur l'acquisition de la langue, que l'enfant se cantonne davantage dans son mutisme, la pression de la verbalisation étant trop grande.

Enfin, le processus de migration lui-même peut être source d'anxiété, de dépression et d'isolation sociale de la part des parents se répercutant dans la dynamique familiale. Nous nous rappelons alors que les parents d'Arif sont tous les deux au chômage entretenant une isolation sociale. La famille a peu de contacts avec le monde extérieur, et reste cloisonnée avec la communauté turque. Ce phénomène entretient alors le clivage entre le monde l'extérieur et le monde de la maison, exacerbant probablement la peur du monde extérieur d'Arif. Si, de plus, l'enfant grandit autour de non-dits, dans une famille en situation très précaire, il finit par ne plus savoir ce qu'il est autorisé de dire ou non, et préfère alors suspendre sa parole pour protéger sa famille.

Le mutisme est donc devenu pour Arif le garant de la sécurité familiale puisque l'extérieur et à plus forte raison la différence, sont anxiogènes pour lui.

²⁸ SLUZKI, 1983, The sounds of silence : two cases of elective mutism in bilingual families, Family Therapy Collections, 68-77

²⁹ ALBERT- STEWART, 1986, Positive reinforcement in short-term treatment of an electively mute child : a case study, Psychological Reports, 571-576

Ainsi, selon VLASSOPOULOS et ANAGNOSTOPOULOS (2006), ce symptôme témoigne de l'interaction entre :

- la personnalité de l'enfant : un tempérament anxieux et timide
- la famille : malaise social et stress liés à la migration pouvant entraîner une isolation sociale
- l'environnement : par une pression de la société à assimiler la nouvelle culture, les nouvelles normes. L'école, notamment, attend de rapides progrès dans l'apprentissage de la langue, devenant alors pour l'enfant un facteur de stress.
- Et les facteurs développementaux.

- Prise en charge

Pour une efficacité de la prise en charge, l'adaptation se doit donc d'être au cas par cas. C'est en prenant en compte tous les facteurs impliqués et en créant du lien entre eux qu'on pourra noter un impact thérapeutique.

Il faut donc régler le problème à l'origine en travaillant sur la représentation culturelle du symptôme (ROSENBAUM, 1997). Il s'agit alors de travailler avec l'enfant ET les parents.

On pourra alors travailler sur différents axes :

- **1. Une mise au point de l'histoire familiale** : Par le truchement d'un génogramme on pourra « *structurer le temps morcelé par la migration et permettre aux parents de retrouver leur ancrage culturel, préalable à l'ouverture vers d'autres expériences de vie.* » (ROSENBAUM, 1997). C'est un outil thérapeutique qui met en évidence les dits et non-dits, les rapports socio-affectifs, le présent et le passé...Il recadre le mutisme dans l'histoire des ruptures et fragmentations familiale. C'est en redonnant des repères (les liens et les loyautés qui unissent les membres de la famille) à l'enfant qu'il est capable de trouver une certaine autonomie.
- **2. Susciter le désir de communiquer, de découvrir la langue française et sa culture.** L'enjeu n'est alors pas dans la normalisation de la langue mais dans une prise en compte globale de l'enfant. L'enfant doit petit à petit percevoir que la

verbalisation en français est sans danger. Comme en témoigne la prise en charge de Arif, le processus est long avant que l'enfant se sente réellement en confiance pour parler français.

- **3. Former à la langue et à la culture française comme un complément et non pas comme une obligation légalisant son intégration en France.** (CALBOUR, 2006) Pour qu'il y ait acceptation de deux identités culturelles, il faut que les deux identités soient perçues comme équivalentes. Un travail essentiel de la prise en charge se portera donc sur la valorisation des deux langues, le bilinguisme doit être vécu comme une véritable richesse

- **4. Créer des liens entre les deux cultures.** L'anxiété d'Arif quant au monde extérieur est en partie dû au fait qu'il se le représente comme incompatible avec le monde de la maison. Il souffre du décalage stigmatisant entre les deux cultures car incapable d'anticiper les expériences du monde extérieur. Il s'agit donc d'explicitier ces différences dans un véritable travail interculturel. Parallèlement, on évoquera les ressemblances entre les deux cultures, et langues créant un espace de pensée intermédiaire où le métissage est possible. **Cela peut passer par différentes activités telles que des jeux d'origines culturelles différentes, la lecture de contes amenés par les parents, des analogies linguistiques...**

Lors de notre rencontre avec l'institutrice de la CLIN, celle-ci nous a témoigné de l'importance de créer des liens entre les deux cultures et les deux langues pour favoriser les transferts d'un système à un autre. En classe, très souvent, elle demande donc aux élèves de faire des comparaisons avec la langue ou culture d'origine. Voici quelques exemples de situations provoquées par l'institutrice sur le principe de « pont entre les langues et cultures » :

Parmi les journées où nous je suis allée observer la classe, il y eut le 1^{er} avril. Quelques enfants avaient alors découpé des poissons qu'ils ont accrochés dans le dos de la maîtresse. De là est venue une discussion pour savoir si la même coutume était pratiquée dans les pays d'origine des enfants : certains semblaient très étonnés et amusés de cette coutume qu'ils ne connaissaient pas, d'autres avouaient faire la même chose dans leur pays d'origine.

Une autre fois, la maîtresse a mis en place une activité « fiche d'identité » du pays d'origine de chaque enfant où chacun devait rechercher le drapeau, la capitale, le

nombre d'habitants, les langues parlées, la monnaie, la religion, le régime politique... du pays. Une fois établie, les enfants faisaient la même fiche pour le pays d'accueil : soit la France. Cette activité a alors permis aux enfants de comparer les deux pays en mettant en exergue les ressemblances et différences. Par corollaire, cela a permis de les expliquer, parfois mettant le doigt sur la cause de la migration (ex : les réfugiés politiques).

Enfin, quasiment à chaque nouvelle notion abordée, l'institutrice suscite les comparaisons avec la langue maternelle des enfants, favorisant leurs capacités métalinguistiques.

A partir de ce principe de lien entre les cultures, il y a donc une multitude d'activités à créer.

- **Prévention auprès des parents sur le développement du langage bilingue.** Dans le cas d'Arif, il est essentiel que les parents cessent d'exercer une trop grande pression sur l'apprentissage du français. Les conseils et informations donnés aux parents doivent permettre de les rassurer, de les déculpabiliser et de favoriser le plaisir d'échanger avec leur enfant dans des conditions les plus favorables à l'émergence du langage.

- **Conclusion**

Malgré un retard de langage manifeste, la prise en charge d'Arif doit se porter prioritairement sur le mutisme extra-familial. On peut cependant garder à l'esprit que ce trouble du langage a probablement été un facteur aggravant.

A travers ce silence sélectif, il témoigne de son anxiété à vivre en dehors de la maison : il constitue donc un symptôme.

Rien ne sert de « s'attaquer » au symptôme si le trouble de l'enfant n'est pas situé dans le contexte de ce dernier. C'est en travaillant sur le problème à l'origine que la prise en charge sera efficace : la prise en charge doit donc intégrer les parents.

III. EXPERIENCES PARTAGEES SUR LE BILINGUISME

Dans cette dernière partie, nous souhaitons rendre compte de la perception des professionnels de la petite enfance et des enfants eux-mêmes sur le bilinguisme. Il nous a, en effet, semblé intéressant de recueillir leur témoignage afin mettre leur parole en parallèle avec tout ce que nous avons abordé sur le sujet.

1. PRESENTATION DES ETABLISSEMENTS

1. La crèche bilingue Hansel et Gretel, français/allemand

La crèche « Hänsel et Gretel » accueille une vingtaine d'enfants entre 3 mois et 4 ans. Le personnel est composé de professionnels des deux pays. Chaque nationalité parle sa propre langue pour communiquer avec les enfants. Cela permet aux enfants d'acquérir deux langues dès le plus jeune âge sans difficultés puisqu'ils sont immergés au cours de la journée dans une ambiance franco-germanique. Toute l'année, les fêtes respectives de chaque pays sont fêtées.

Les familles inscrivent leur enfant dans cette crèche parce qu'elles-mêmes sont bilingues franco-allemandes, pour le bilinguisme comme richesse (sans que les parents soient bilingues) ou pour des raisons de proximité par rapport au logement.

2. La CLIN (classe d'initiation)

La classe CLIN dépend d'un dispositif départemental. Le modèle décrit ci-dessous correspond donc au modèle de la Loire- Atlantique.

Cette classe accueille des enfants primo-arrivants du cycle 1 et 2 de l'école primaire, pour leur apprendre progressivement le français. Elle se définit comme une « classe tremplin » permettant aux élèves de réintégrer au plus vite le niveau correspond à leur classe d'âge. Tout primo-arrivant passe au préalable une batterie de tests par une commission, qui, selon les résultats (niveau scolaire dans le pays d'origine et niveau en français) déterminera si l'enfant doit bénéficier de la CLIN ou non. Si l'enfant est directement intégré dans le cursus normal, un réseau est mis en place pour renforcer le français.

La classe se compose de 15 élèves, venus de tous horizons : de la Russie au Brésil, en passant par l'Iran, ou encore l'Allemagne.

Les trois premiers mois de l'année sont consacrés à l'imprégnation de la langue française. L'institutrice communique beaucoup par l'intermédiaire des gestes, et veille à enrichir au maximum le vocabulaire. Puis, peu à peu, l'institutrice aborde l'écrit. A la fin de l'année, les enfants parlent et lisent en français.

2. La classe Diwan (breton/ français)

Le breton est une langue régionale qui symbolise une culture aux revendications identitaires fortes. En 1902, et pendant environ trois quarts de siècle, il a été interdit de parler breton dans les écoles, la seule langue officielle étant le français. Face à cette mesure, le nombre de bretonnants a alors nettement diminué.

Pour permettre la survie de la langue, des écoles bilingues breton/français se sont créées en 1977. Diwan est un mouvement de parents et d'enseignants qui a fait le choix de faire vivre une culture par le moyen de l'école, prenant comme support principal de cette culture la langue bretonne. L'école Diwan est ouverte à toute famille bretonnante ou non, sans distinction d'origine, de race ou de langue, de religion.

L'école fonctionne en immersion de la langue bretonne dès la maternelle. Le français n'est abordé que progressivement à partir du CE1. Néanmoins, dans la cour de récréation, les enfants parlent français entre eux.

Si pendant longtemps le breton fut le symbole d'une revendication identitaire, il semble actuellement que les familles inscrivent autant pour la langue elle-même que pour l'intérêt pour le bilinguisme comme avantage cognitif, culturel et social.

2. RESENTI DES PROFESSIONNELS

Tout d'abord, il nous semble important de souligner une idée partagée par tous les professionnels de la petite enfance rencontrés (éducateurs de jeunes enfants, instituteurs en CLIN ou en école Diwan...) qui serait que le bilinguisme présente une véritable richesse pour les enfants quel que soit leur niveau.

En les interrogeant sur les avantages et limites du bilinguisme, plusieurs notions se sont dégagées :

1. Les avantages

Dans un premier temps, tous évoquent les répercussions positives sur les compétences linguistiques. En se référant à leur expérience, ils témoignent de la capacité des enfants à transférer leurs compétences d'une langue à l'autre, accélérant l'apprentissage de la seconde langue. Plus l'enfant est jeune et plus les apprentissages se font naturellement. De plus, il apparaît très net que l'apprentissage d'une troisième langue se fasse très aisément. Pour illustrer ces capacités de transferts, l'institutrice de la classe CLIN, me présente le cas de Yasmine :

Yasmine, 7ans, d'origine iranienne, a intégré la classe à la rentrée dernière, déjà dotée de compétences scolaires acquises en Iran. En débutant l'année scolaire, elle savait donc lire et écrire dans sa langue maternelle. Les quatre premiers mois de l'année scolaire lui ont permis de s'imprégner du français à l'oral. Puis, très rapidement, elle a appris à lire et écrire dans sa nouvelle langue, grâce aux mécanismes de transferts. En effet, nous n'apprenons à lire qu'une fois, en associant de l'écrit à du sens, si bien qu'à chaque nouvelle langue apprise à l'écrit, nous transférons les compétences d'une langue à l'autre, en s'adaptant au code spécifique de chaque langue.

En fin d'année scolaire, Yasmine est donc capable de parler, lire et écrire dans les deux langues. L'institutrice note sa capacité à faire des liens entre les langues, la petite fille verbalisant régulièrement les différences et ressemblances entre les deux langues. Cette démarche ne fait qu'accroître ses capacités métalinguistiques.

Les compétences langagières en français sont à renforcer, mais le fait même de poursuivre sa scolarité lui permettra de rattraper ses pairs monolingues français.

En outre, les professionnels rencontrés témoignent de l'ouverture de ces enfants à l'Autre et de leur tolérance envers la différence. La confrontation des cultures les amène en effet à relativiser les différents points de vue sur le monde.

L'instituteur de la classe Diwan raconte une anecdote renforçant cette idée :

En début d'année, la classe a participé à une journée sur l'Europe avec d'autres établissements scolaires. Les organisateurs ont demandé 6 volontaires pour monter dans un bus qui les emmènerait virtuellement dans les pays européens. Il semble alors que seuls les enfants de l'école furent motivés par cette expérience, les autres enfants étant bien plus timorés. Selon l'instituteur : « *les enfants ont moins peur de la différence et ont soif de nouvelles découvertes* ».

En outre, l'instituteur de l'école Diwan, nous a attesté des très bonnes performances des élèves de sa classe par rapport à la moyenne nationale. Il semble qu'à l'évaluation donnée par l'éducation nationale au début de CE2 et de CM2, les enfants de l'école présentent de très bons résultats. Ces données restent subjectives mais semblent cependant bel et bien confirmer l'avantage cognitif des enfants bilingues.

2. Les Limites

Selon l'éducateur de jeunes enfants de la crèche bilingue, il n'y a aucun désavantage à parler deux langues bien au contraire !

En revanche, selon l'institutrice de la classe CLIN, si difficulté il y a, elles ne sont pas dues au bilinguisme lui-même mais au contexte dans lequel grandit l'enfant. D'après ses propos, les situations de migration associées parfois aux conditions précaires en France empêchent les enfants d'entrer dans les apprentissages car non disponibles psychiquement à cela.

Elle constate par ailleurs, la difficulté des enfants à apprendre le français à partir de 7/8 ans lorsqu'ils n'ont jamais suivi de parcours scolaires dans leur langue d'origine. Ils ne disposent alors d'aucuns outils cognitifs nécessaires à l'apprentissage de l'écrit, et de plus sont dotés de fausses croyances dont il est difficile de les détacher.

Hormis ces cas particuliers, le bilinguisme est, selon elle, une véritable richesse qu'elle ne cesse de valoriser auprès de ses élèves.

Enfin, d'après l'instituteur de l'école Diwan, le bilinguisme ne présente aucun désavantage même dans le cas de troubles langagiers. Si tel est le cas, il faut multiplier les soutiens scolaires dans les deux langues, chose que peut fournir cette école.

En ce qui concerne le cas du breton, il évoque la diminution des bretonnants en France, ce qui, pour les enfants, signifie moins de possibilités d'échanger avec les autres en breton. Pour remédier à ce problème, l'école tend à multiplier les échanges avec les autres écoles Diwan.

En conclusion, les professionnels présentent un discours dithyrambique sur le bilinguisme, et encouragent plus que jamais à développer les écoles bilingues en France. Leur expérience semble ne faire qu'accroître cette idée.

3. RESSENTI DES ENFANTS

Nous avons enfin enquêté auprès de quelques enfants de la classe Diwan afin de recueillir leur témoignage sur leur expérience du bilinguisme. Nous nous sommes alors efforcés de respecter leur spontanéité et leur fraîcheur. Il est cependant nécessaire de préciser que les informations obtenues portent sur le comportement langagier perçu par l'enfant interrogé, et non sur son comportement réel.

Voici donc deux cas d'enfants de la classe Diwan, sans difficulté scolaire particulière, représentatifs des élèves de leur classe.

Le questionnaire évoque :

- les pratiques linguistiques de l'enfant
- la conscience qu'il en a
- sa curiosité intellectuelle

Question 1 : A quel âge as-tu appris le breton ?

Pierre et Julie répondent tous deux qu'ils ont appris le breton en entrant à l'école

Question 2 : Parles-tu le breton à la maison, et si oui avec qui ?

Pierre : « avec mon père, et un peu avec mes frères »

Julie : « pas beaucoup car mes parents ne parlent pas le breton »

Question 3 : En quelle langue parles-tu avec tes copains ?

Pierre : « en breton et en français »

Julie : « presque jamais en breton, et surtout en français ».

Question 4 : Parles-tu breton en dehors de l'école ?

Pierre : « un peu à la maison et en vacances en Bretagne »

Julie : « un peu avec mon père »

Question 5 : Dans quelle langue penses-tu ou rêves-tu ?

Pierre et Julie affirment penser uniquement en français.

Question 6 : Dans quelle langue est-il plus facile de parler ? Pourquoi ?

Pierre : « le breton est plus facile parce que j'apprends plus de choses en breton à l'école que je (n') apprendrais en français à la maison »

Julie : « le breton parce qu'on ne peut pas faire beaucoup de fautes en breton. Ça va plus vite pour apprendre à l'écrit. »

NB : Le breton est une langue plus transparente que le français, ce qui explique les plus grandes facilités d'acquisition à l'écrit par rapport au français.

Question 7 : Est-ce que tu penses que c'est bien de parler deux langues ? Pourquoi ?

Pierre : « Oui, je peux aller partout où on parle le français et le breton, et ça sert à avoir plus d'amis »

Julie : « oui si tu vas dans des pays, tu peux parler avec les gens »

Question 8 : Est-ce que tu veux continuer à parler le breton plus tard quand tu seras grand(e)?

Les deux enfants répondent spontanément que oui !

Question 9 : Est-ce que tu voudrais apprendre d'autres langues, si oui lesquelles ?

Pierre : « oui, pour aller dans d'autres pays. Je voudrais apprendre l'anglais et le Vietnamien (il nous précise alors qu'il a une amie Vietnamienne et qu'il aimerait apprendre sa langue) »

Julie : « oui, l'anglais et l'espagnol pour voyager »

Question 10 : Que veux-tu faire plus tard comme métier ?

Pierre : « architecte de jardin »

Julie : « je ne sais pas, mais pas postier »

Au total, hormis le naturel qu'ont les enfants à parler deux langues, l'enquête réalisée révèle surtout l'intérêt avide pour la découverte des langues et des cultures, atout non négligeable à bien des égards.

IV. CREATION ET DIFFUSION DU GUIDE PRATIQUE

La création du livret repose principalement sur les résultats du questionnaire adressé aux orthophonistes. Les données recueillies ont permis d'adapter les rubriques, afin de répondre au mieux à leurs demandes.

Les questions des professionnels mettant en évidence un manque de connaissances théoriques manifeste sur le bilinguisme lui-même et les liens avec l'orthophonie, il nous a semblé important d'élaborer un livret y répondant de manière la plus exhaustive possible.

En se fondant sur la théorie actuelle, nous nous sommes donc efforcés de présenter le bilinguisme et les liens pour la prise en charge orthophonique de façon simple mais précise.

Techniquement parlant, nous avons jugé utile de rédiger le livret sous forme de questions réponses, afin de le rendre interactif et à plus forte raison plus agréable à lire. Par cette mise en page, les lecteurs peuvent éventuellement cibler leur lecture.

Les différents paragraphes sont écrits sous forme de colonnes, pour faciliter la lecture.

Les encadrés permettent de récapituler les notions phares abordées dans chaque réponse, et y proposent des outils thérapeutiques pour l'orthophoniste.

Enfin, le choix d'un livret d'informations nous paraît un moyen de diffusion peu onéreux et facilement accessible mais pour une diffusion plus large, plus adaptée aux moyens de diffusion actuelle, un CD Rom serait plus approprié pour une utilisation encore plus interactive.

Nous avons décidé de conjuguer plusieurs moyens de diffusion, afin que notre livret d'information soit le plus accessible possible. D'une part, nous avons déposé, ou envoyé par courrier, un exemplaire de notre livret aux orthophonistes ayant répondu au questionnaire. D'autre part, nous souhaitons le diffuser plus largement en le transmettant aux associations syndicales d'Orthophonie.

V. DISCUSSION

A l'issue de la réalisation de notre livret d'information, nous pouvons nous interroger sur la pertinence de notre réponse à la problématique mentionnée en introduction.

En ce qui concerne le besoin de documentation sur le bilinguisme chez les orthophonistes, il nous semble que les résultats obtenus au questionnaire soient sans équivoque : ce besoin est effectivement présent.

Si quelques-uns se sont penchés sur le sujet, la grande majorité des orthophonistes interrogées exercent leur pratique avec leur intuition clinique sans véritable étayage théorique. Une véritable attente s'est alors manifestée de leur part quant à une présentation détaillée du bilinguisme et des propositions d'outils thérapeutiques dans le champ de la prévention.

Nous avons réalisé, au cours de nos recherches, la complexité des paramètres impliqués dans le bilinguisme et l'impossibilité de présenter un profil type. Par ailleurs, si les théories linguistiques et psychosociales ont tenté d'établir des classifications des différents types de bilinguisme, nous nous rendons compte que la réalité clinique n'est pas aussi simple, chaque bilinguisme étant singulier. Dans ce cadre, ces classifications ne doivent pas stigmatiser les sujets bilingues mais doivent plutôt permettre l'élaboration d'une réflexion quant au fonctionnement bilingue. La pertinence de ces théories ne s'établit donc que dans la prise en compte globale du sujet, par une mise en lien de tous les éléments impliqués.

En d'autres termes, nous espérons que le livret d'information soit suffisamment complet et précis pour apporter les informations recherchées, mais qu'il rende compte surtout de l'intérêt d'un regard global et dynamique porté sur le patient bilingue.

Par ailleurs, la profession orthophonique ne possède aucun outil permettant une évaluation précise des deux langues dans le cadre d'un bilinguisme. De ce fait, le livret d'information se contente de sensibiliser les orthophonistes à modifier leur regard clinique en passant d'une évaluation fondée sur des normes monolingues à une évaluation fondée sur normes bilingues, grâce aux connaissances théoriques sur le développement du langage bilingue.

De surcroît, le livret permet de souligner l'importance d'une anamnèse ciblée sur le bilinguisme et l'histoire familiale afin de mieux cerner la typologie du bilinguisme de l'enfant et donc d'adapter au mieux la prise en charge.

De même, les recherches actuelles sur les troubles du langage lors d'une situation de bilinguisme sont encore peu nombreuses et parfois contradictoires. Les connaissances actuelles étant embryonnaires, les conseils apportés par le livret d'information ne sont donc que prévisionnels et s'établissent principalement dans le champ de la prévention. Dans ce cadre nous ne pouvons qu'encourager des investigations cliniques plus approfondies. On suppose cependant une certaine réticence dans la recherche dans ce domaine car il est difficile de distinguer tous les facteurs impliqués dans le bilinguisme et donc de garantir les interprétations. Cependant, il pourra s'enrichir avec la confrontation des expériences cliniques et pratiques.

Au total, le manque d'informations quant à l'évaluation et à la prise en charge des enfants bilingues ne nous permet pas d'être exhaustif, cependant là n'était pas notre prétention en élaborant ce livret. Il correspond davantage à une sensibilisation des orthophonistes au bilinguisme pour mieux comprendre le fonctionnement bilingue et donc mieux adapter les prises en charge de patients bilingues.

Pensant avoir répondu à la problématique de départ, nous sommes à présent confrontés à d'autres questionnements, soulevés au cours de notre étude. Ainsi il nous est difficile de savoir si l'outil mis au point répond réellement aux attentes des orthophonistes. Ne disposant pas du recul suffisant pour apprécier l'accueil que ceux-ci réserveront au livret, nous ne pouvons que nous demander s'il convient à la majorité d'entre eux.

CONCLUSION

Le bilinguisme est un phénomène complexe dans lequel sont intriqués de nombreux paramètres. Au delà de l'aspect linguistique, se cachent des cultures, une histoire, des représentations, des états psychologiques... propres à chaque individu. Distinguer chacun de ces paramètres se révèle donc une tâche difficile. Pourtant, lors d'un trouble langagier l'orthophoniste se doit de cibler au mieux l'origine des troubles pour une efficacité de la prise en charge : est-elle cognitive, culturelle, scolaire, et/ou sociale ?

Très peu d'outils sont actuellement à la disposition des orthophonistes quant à l'évaluation et à la prise en charge des enfants bilingues. Les théories actuelles ne permettent que l'élaboration de conseils prévisionnels qu'il s'agit donc d'investiguer pour en connaître leur pertinence. Dans ce cadre, les personnes confrontés à la clinique seront les plus à même de faire avancer les choses dans ce domaine.

La prise en charge d'enfants bilingues constitue pour les orthophonistes une véritable confrontation à l'altérité. L'ouverture à l'autre se situe aussi bien au niveau linguistique que culturel et nécessite par conséquent de se détacher des références monolingues et monoculturelles sur lesquelles l'orthophonie française s'inscrit depuis des décennies.

S'il est vrai qu'on ne peut demander aux orthophonistes d'être plurilingues, on peut s'interroger sur leur rôle dans une telle prise en charge : L'enjeu se situe-t-il dans l'apprentissage de la maîtrise parfaite d'une langue, ou réside-t-il en priorité dans la communication ? Dans ce cas, leur rôle n'est-il pas d'amener l'enfant à prendre conscience de la différence fondamentale entre langage et langue et à plus forte raison de la possibilité de communiquer une même idée par le truchement de plusieurs langues ?

On comprend alors que le choix de la langue reste secondaire, tant que la communication est au centre de ce travail relationnel.

Cependant, une fois cette étape dépassée, la question du choix de la langue reste encore en suspens. Dans quelle langue faut-il rééduquer, sachant que l'orthophoniste ne peut maîtriser parfaitement les deux langues ? et quand bien même, y-a t-il nécessairement une langue à privilégier pour favoriser l'émergence du bilinguisme ? Si ces questions restent actuellement sans réponse, il convient que valoriser ce double système linguistique et

culturel et multiplier les liens entre chaque, contribue à favoriser les mécanismes de transfert à tous les niveaux.

Enfin, la prise en charge des enfants de migrants constitue un véritable enjeu social en ce sens que nous constatons dans les consultations hospitalières une prévalence des troubles du langage dans les populations de migrants. « *Les enfants à deux voix sont révélateurs des modifications profondes que notre société est en train de vivre, ils font émerger dans un espace, en somme assez protégé, les interrogations de la société tout entière...*

Quel rôle demain réservera-t-il au monolinguisme et au plurilinguisme ? Comment combattre l'échec scolaire et promouvoir une entrée réussie dans la langue écrite ? Vers quels changements culturels somme-nous appelés à naviguer ? » (PERREGAUX, 1996)

Les professionnels s'intéressant à la question semblent avoir trouvé une réponse en se référant à la dimension transculturelle, « respectueuse des hommes et des pensées » (MORO, 2004). Ainsi en plaçant l'ensemble de l'histoire du sujet et de sa famille au centre de la rééducation, l'orientation de la prise en charge orthophonique ne s'en trouvera que mieux adaptée.

Néanmoins, l'état actuel des connaissances quant à la prise en charge orthophonique nécessite le développement d'expériences cliniques ou pratiques afin de confirmer, infirmer, enrichir celles-ci et de répondre aux nombreuses questions que ce type de prise en charge peut susciter.

Un vaste domaine encore à explorer...

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

ABDELILAH-BAUER B., 2006, Le défi des enfants bilingues, grandir et vivre en parlant plusieurs langues, La découverte, Paris

AIMARD P., 1984, L'enfant et la magie du langage, Robert Laffont, Paris

BAKER C., 1998, A parents' and teachers' guide to bilingualism, Multilingual matters ltd, UK, USA, Australia

BASSANO D., La constitution du lexique : le « développement lexical précoce », in KAIL M., FAYOL M., 2000, L'acquisition du langage, Presse universitaire de France, Paris

BATES E. et al, 1988, From First Words to Grammar : individual differences and dissociable mechanisms, Havard University Press, Cambridge

BEHEYDT L., 2002, Le bilinguisme et les troubles spécifiques des apprentissages, in « Le langage traumatisé, la dyslexie et le déracinement culturel », Dyslexia international Tools and technologies, Bruxelles

BERRY J.W, 1989, Acculturation et adaptation psychologique, in RETSCHTIZKY J, BOSSEL-LAGOS et DASEN P., La recherche interculturelle, vol1, L'Harmattan, Paris

BERTONCINI J., BOYSSON-BARDIES B., La perception et la production de la parole avant deux ans, in KAIL M., FAYOL M., 2000, L'acquisition du langage, Presse universitaire de France, Paris

BIJELJAC R., Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce, in KAIL M., FAYOL M., 2000, L'acquisition du langage, Presse universitaire de France, Paris

BIJELJAC R. et BRETON R. , 1997, Du langage au langue, Gallimard

BRIN F., COURRIER C. , LEDERLE E. , MASY V. , 2004, Dictionnaire d'orthophonie, Ortho édition, Isbergues

COOREMAN A.G.M.P, 2002, Bilinguisme et dyslexie, l'opinion d'un praticien, « Le langage traumatisé, la dyslexie et le déracinement culturel », Dyslexia international Tools and technologies, Bruxelles

CYRULNIK B., 1983, Mémoire de singe et parole d'homme, Hachette

CYRULNIK B, 1999, Un merveilleux Malheur, Odile Jacob, Paris

DALGALIAN G. , 2000, Enfances plurilingues, témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue, L'Harmattan, Paris

- DEHAENE-LAMBERTZ G., CHRISTOPHE A., VAN OOIJEN B., Bases cérébrales de l'acquisition du langage, in KAIL M., FAYOL M., 2000, L'acquisition du langage, Presse universitaire de France, Paris
- FITOURY C., 1983, Biculturalisme, bilinguisme et éducation, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris
- GOI C., 2005, Des élèves venus d'ailleurs, CRDP du Centre, Orléans
- GROSJEAN F., 1982, Life with two languages. An introduction to Bilingualism, Cambridge MA, Harvard University Press, London
- GROUX D., PORCHER L., 1998, l'apprentissage précoce des langues, presse universitaire de France, Paris
- HAGEGE C., 1996, L'enfant aux deux langues, Odile jacob, Paris
- HAMERS J., BLANC M., 1983, Bilinguisme et bilinguisme, Pierre Mardaga éditeur, Bruxelles
- LEPOT-FROMENT C., L'acquisition d'une langue des signes : données empiriques et questions apparentées, in KAIL M., FAYOL M., 2000, L'acquisition du langage, Presse universitaire de France, Paris
- LIETTI A., 1994, Pour une éducation bilingue, petite bibliothèque Payot, Paris
- LUDI G., PY B., 2002, être bilingue, Peter lang, Berne
- MORO M. R., 2004, Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent, Dunod, Paris
- NATHAN T., 1986, La folie des autres, Traité d'ethnopsychiatrie clinique, Dunod, Paris
- PERREGAUX C., 1996, Les enfants à deux voix, des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture, Peter lang, Berne
- PETIT J., 2001, L'immersion, une révolution, Jérôme Do Bentzinger éditeur, Colmar
- ROSENBAUM F., 1997, Approche transculturelle des troubles de la communication, Masson, Paris
- VYGOTSKY L., 1985, Pensée et langage, Messidor, éditions sociales, Paris

ARTICLES

BARIL D., 2006, « La dysphasie n'est pas un obstacle à l'apprentissage d'une deuxième langue », Journal Forum, université de Montréal, février

CALBOUR C., 2006, Une orthophonie pluriethnique, de Babel à moi-même, 6eme congrès européen CPLOL de Berlin "a multilingual and multicultural Europe, a challenge for speech and language therapists"

DELEFOSSE J.M. O., 2001, « Acquisition/ apprentissage du langage et des langues : une approche constructiviste », Journées d'études internationale à Nantes « Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme », CRINI, 23 et 24 mars

DENNI-KRICHEL N., 2007, « Bilinguisme précoce, avantage ou handicap ? », L'orthophoniste, n° 271, septembre

DUCHENE A., PY B., 2002, « Bilinguisme, troubles du langage et enseignement des langues », Résonances, janvier

FABER-ANDRE C., 2004, « Une expérience qui prend corps : la langue en mouvements », Glossa, n° 89, Unadréo

JAFFRE J.P., 1995, « L'écrit : linguistique génétique et acquisition : questions croisées », Glossa, n°46-47

KA LEUNG CHEUK D., WONG V., LEUNG G. M., 2005, "Multilingual home environment and specific language impairment: a case-control study in Chinese children", Paediatric and perinatal epidemiology

KREMER J. M., 2006, « Babel Europe ou la diversité linguistique comme patrimoine de l'humanité », 6eme congrès européen CPLOL de Berlin "a multilingual and multicultural Europe, a challenge for speech and language therapists"

LACHMANN C., 2006, "Childhood language disorders : Practice of speech and language therapy with multilingual clients, Comparison of the service provision in Germany and the UK", 6eme congrès européen CPLOL de Berlin "a multilingual and multicultural Europe, a challenge for speech and language therapists"

LUDI G., 2001, « L'enfant bilingue : charge ou surcharge ? », Journées d'études internationales à Nantes « Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme », CRINI, 23 et 24 mars

MANTEAU E., TOPOUZKHANIAN S., 2006, « regards croisés sur des expériences translinguistiques et transculturelles lors de missions orthophoniques humanitaires », 6eme congrès européen CPLOL de Berlin "a multilingual and multicultural Europe, a challenge for speech and language therapists"

PALLIER C. et al, 1999, "Brain Imaging of language Plasticity in Adopted Adults : Can a second Look at the research on Critical Periods", Bilingual Research Journal, vol. 23, n°4

QUENTEL J.-C., 2006, "Grammaire, langue et bilinguisme chez l'enfant", Actes du Colloque « In mehreren Sprachen leben: literaturwissenschaftliche, sprachdidaktische und sprachwissenschaftliche Aspekte der Mehrsprachigkeit » organisé par le DAAD à Bordeaux en 2005, p. 151-179. Publié également sur internet le 05.01.2007
<http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2007/394/>

ROSENBAUM F., EVARD S., 1996, « Les énigmes d'un accès au langage écrit bloqué chez un enfant migrant », Actes du 4eme colloque d'orthophonie/logopédie, Neufchâtel 3-4 octobre

ROSENBAUM F., 2006, « Langage et migration médiation interculturelle et logopédie », 6eme congrès européen CPLOL de Berlin "a multilingual and multicultural Europe, a challenge for speech and language therapists"

SANSON C., 2007, « Le bilan psychologique bilingue, Evaluation du langage chez l'enfant en situation de bilinguisme », Le journal des psychologues, n° 249, août

TOPOUZKHANIAN S., 2003, « Du bilinguisme au bilettrisme », Glossa, n° 84, Unadreo

VAN BORSEL J., 2002, « Bégaiement et bilinguisme », rééducation orthophonique, n°211, septembre

VIROLE B., 2007, « Troubles du langage chez les enfants de migrants, Problèmes de diagnostics et d'orientation thérapeutique », www.benoitvirole.com, décembre

VLASSOPOULOS M, ANAGNOSTOPOULOS , 2006, "Selective mutisme associated with language disorder in the bilingual child: Issues concerning differential diagnosis", 6eme congrès européen CPLOL de Berlin "a multilingual and multicultural Europe, a challenge for speech and language therapists"

WATSON C., "One or two language, helping families from other cultures decides on how to talk to their child with language delays", www.hanen.org

BROCHURES ET SITES INTERNET

«Bégaiement : intervention préventive précoce chez le jeune enfant », Association Parole Bégaiement

www.cplol.org/fra/6mars.htm, Journée européenne de l'orthophonie, mars 2006, le développement du langage oral de 0 à 3 ans et la prévention des troubles précoces du langage

www.enfantsbilingues.com

ELTERN 68 Association de parents d'élèves de l'enseignement bilingue, 2000, « l'enseignement de l'allemand à l'école maternelle », Mulhouse, in eltern68.free.fr

www.hanen.org, site d'une organisation canadienne spécialisée dans les troubles du langage et de la communication

www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2002/janvier/DuchenePy.htm, site suisse

www.orthomalin.com, site dédié aux orthophonistes dont le forum consacre un dossier au bilinguisme

www.precoces.org, site belge d'une institution bilingue pour enfants présentant des troubles de l'apprentissage

MEMOIRES :

CHUPIN A., 1999, « Les parents d'origine étrangère et leur enfant sourd : mieux les connaître pour mieux les guider », mémoire présenté pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste, Université de Nantes

DELEPINE M., 2004, « Deux langues et de l'écrit, étude des stratégies de lecture chez l'enfant bilingue français-anglais », mémoire présenté pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste, Université Nice Sophia-Antipolis

RICHARD N., 2004, « La scolarisation en école bilingue franco-allemande: handicap ou atout pour éviter les troubles du langage écrit? », mémoire présenté pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste, Université Louis Pasteur Strasbourg 1, juillet

ANNEXE

*Guide d'Information
pour la prise en charge orthophonique
de patients bilingues*



Comme son titre l'indique, ce livret s'adresse aux orthophonistes. Il a pour but non seulement d'informer quant à la complexité du bilinguisme, mais aussi de sensibiliser à une approche orthophonique transculturelle.

Ce livret a été réalisé dans le cadre d'un mémoire d'Orthophonie à Nantes en 2008, par Flora Lefebvre sous la direction de Madame Chantal Clouard.

Tous nos remerciements aux personnes ayant contribué de près ou de loin à la réalisation de ce livret.

Un grand merci à Arno Monin pour l'illustration.

I. CONCEPTIONS THEORIQUES SUR LE BILINGUISME

Qu'est ce que le bilinguisme ?

D'un point de vue linguistique

Dans le sens commun, le bilinguisme signifie parler parfaitement deux langues. Pourtant le bilinguisme parfaitement équilibré n'existe pas.

Il est difficile de trouver un consensus quant à la définition puisqu'il y a autant de bilinguismes que de sujets bilingues.

On le décrit alors sur un continuum allant d'une compétence minimale à

maximale pour les deux langues, en perpétuelle construction.

Tout comme le monolingue, le sujet bilingue est capable de communiquer dans chacune des langues dans toutes les circonstances en s'adaptant à tous les niveaux (extra-verbal, non verbal, verbal).

D'un point de vue culturel

La langue est un fait social. C'est ce qui nous relie à l'autre.

Langue et culture sont indissociables. La langue est forgée par la culture et reste l'outil privilégié d'expression de la culture.

Apprendre une deuxième langue se caractérise donc par l'apprentissage

d'une pratique culturelle différente, une autre manière de vivre, de parler, d'entrer en relation avec autrui.

Elle participe à la construction de l'identité d'un groupe et à plus forte raison de l'identité personnelle.

D'un point de vue psychosocial

L'apprentissage d'une langue, et notamment d'une langue étrangère est lié au contexte affectif dans lequel il se produit (attitudes d'anxiété, d'ethnocentrisme...). **La motivation pour une langue est en effet étroitement liée à la valorisation portée par son entourage sur celle-ci.**

Sympathies et antipathies nationales, religieuses, politiques détermineront la

tonalité affective de l'attitude par rapport à une langue.

L'affectif devra d'autant plus être mobilisé que le psychomoteur et le cognitif seront sollicités.

On note une interdépendance des langues sur le plan affectif. Par exemple, le désir d'intégration de L1 pourra être réfréné par une peur d'assimilation : la peur que L2 entraîne une perte de la culture et de la langue première.

Le bilinguisme ne peut être uniquement considéré par son aspect linguistique. La langue ne constitue que la partie émergée de l'iceberg qui dissimule les facteurs culturels, sociologiques et psychologiques. Le regard porté sur l'enfant bilingue doit donc être global.

Quels sont les différents types de bilinguismes ?

Selon l'âge d'acquisition.

- On parle de **bilinguisme simultané** lorsqu'un enfant acquiert deux langues avant l'âge de trois ans dans un milieu bilingue.
- Le **bilinguisme successif**, lui, se caractérise par l'acquisition d'une seconde langue après le seuil d'environ 3ans.

Selon le style cognitif

L'âge et les circonstances d'acquisition de deux langues peuvent conduire à des fonctionnements cognitifs différents.

- Le **bilingue coordonné** se comporte comme un locuteur natif dans les deux langues. Il y a une représentation dans chaque langue pour le même objet de référence. correspondent à des unités cognitives légèrement différentes. Le bilingue possède alors deux signes pour représenter un même objet de référence.
- Chez le **bilingue composé** des équivalents de traduction

Selon les compétences atteintes dans les deux langues

- Une compétence communicative bilingue équilibrée et élaborée permet d'accomplir des tâches cognitivement exigeantes dans les deux langues adaptées à l'âge de l'enfant. On parle alors de **bilingualité additive**. Cet état se retrouve surtout lorsque les deux langues sont valorisées dans l'entourage socioculturel de l'enfant.
- Dans le cas d'un **bilinguisme limité**, les compétences sont peu élaborées dans les deux langues, et se réduisent à des facultés de communication interpersonnelle de base. (ex : « passe-moi le sel » accompagné, s'il le faut, d'un geste déictique).
- Un **bilingue moins équilibré** réussira des tâches exigeantes dans l'une de ses langues mais pas dans l'autre. Il saura peut-être lire dans l'une de ses langues et sera limité à un usage conversationnel réduit dans l'autre langue.
- On décrit enfin la **bilingualité soustractive**. Lorsque L2 est valorisée aux dépens de L1, le développement général de l'enfant peut-être ralenti. Il y a problème de perte d'identité, de la langue maternelle, des repères culturels. L'apprentissage de L2 s'appuyant sur la compétence de L1, si L1 est abandonnée ou négligée, l'acquisition de L2 sera gravement menacée.

Selon le contexte d'apprentissage

- Soit l'apprentissage est naturel et se fait dans des conditions informelles (famille bilingue, immersion en crèche bilingue ...)
- Soit l'acquisition relève d'une situation didactique scolaire, formelle.

Dans le premier cas, on parle de **modalité d'acquisition** proprement dite, dans le second d'une **modalité d'apprentissage**.

Selon le contexte d'utilisation

Si deux langues sont présentes dans l'entourage de l'enfant et que chacune d'elles est utilisée pour remplir des fonctions différentes, elles se verront

attribuer **des valeurs différentes**. L'enfant bilingue les intériorisera alors à des degrés différents.

Selon l'appartenance culturelle

On parle de **bilingue biculturel**, lorsque celui-ci s'identifie positivement aux deux groupes culturels auxquels il appartient et est reconnu par chacun des groupes comme un des leurs.

l'identité culturelle de son groupe d'appartenance.

Un individu peut par ailleurs très bien devenir parfaitement bilingue tout en restant **monoculturel** et en maintenant

Enfin un sujet bilingue peut être amené à renoncer à l'identité culturelle de son propre groupe d'appartenance et à adopter celle du groupe de L2 : il est alors **acculturé à L2**.

Quels sont les avantages apportés par le bilinguisme ?

Au niveau social : l'ouverture aux autres

- Meilleure capacité de **décentration**. La différence devient accessible voire familière.
- Une meilleure tolérance, et **ouverture aux autres**.
- Facilité d'acquisition du **sens du relatif** : le monde peut être observé selon différentes perspectives.

Au niveau linguistique

- Un réseau d'**associations et d'automatismes quasiment doublés** par rapport au monolingue :
 - maîtrise de deux systèmes phonologiques
 - un appareil phonatoire performant dans les deux systèmes
 - un double stock lexical malgré quelques différences qualitatives et quantitatives entre les deux stocks. Le bilingue a recourt à deux systèmes aux références culturelles différentes : la réalité est découpée de manière différente.
 - deux répertoires aux stratégies grammaticales différentes
- **Facultés métalinguistiques** (réflexion sur la langue) **plus avancées que celles de leurs pairs unilingues**.
- Une **meilleure sensibilité communicative** par la nécessité de déterminer rapidement le choix de langue.
- Une **plus grande curiosité et attention envers les langues quant à leur fonction et leur fonctionnement**.
- Une **plus grande facilité à apprendre une nouvelle langue** grâce aux stratégies d'apprentissage efficaces et à une conscience linguistique très développées.

Au niveau cognitif

Les recherches actuelles tendent à prouver qu'une supériorité cognitive existe seulement dans le cas d'un **bilinguisme équilibré** (quand l'enfant a une compétence égale dans les deux langues).

Lors d'un **bilinguisme asymétrique**, de loin la forme la plus répandue, les bilingues

présenteraient des performances analogues aux unilingues.

Quant aux enfants chez qui on diagnostique un **bilinguisme limité**, ils risquent d'être désavantagés dans leur développement cognitif, ce qui se traduit par des résultats inférieurs à la moyenne aux tests.

Ces avantages cognitifs observés chez l'enfant bilingue ont fait l'objet de nombreuses études. On y dégage des **styles de pensée ou stratégies d'apprentissage** :

- **Meilleure flexibilité de la pensée**
- **Une faculté de pensée créative et ouverte accrues.**

- **Un avantage dans les résolutions de problèmes qui exigent un haut niveau d'attention sélective.**
- **Une capacité d'abstraction plus grande et acquise plus rapidement.**

Le bilinguisme peut-il poser problème ?

Dans les cas de bilinguisme limité, certains comportements linguistiques ont été observés :

- **Le double semilinguisme** : L'enfant serait incapable de fonctionner dans les deux langues sur le plan cognitif. Pour que ce cas extrême se présente, deux conditions sont nécessaires :
 - que la langue maternelle ne soit pas utilisée pour toutes les fonctions dans l'entourage
 - que la langue maternelle soit peu valorisée par la société et ensuite par l'enfant lui même.
- **Le bilinguisme soustractif** : L'acquisition de L2 se fait aux dépens de L1. Ce phénomène est souvent lié au phénomène sociétal de la perte collective d'une langue minoritaire. La concentration sur L2 se fait dans un souci d'intégration

par dévalorisation de L1 dans la société d'accueil.

Corrigeons tout de suite un malentendu possible, en aucun cas le bilinguisme n'est à l'origine de ces comportements linguistiques d'ordre social.

Tout enfant est capable dans de bonnes conditions d'assimiler avec succès deux langues et deux cultures.

Le bilinguisme n'est donc pas la cause de ces difficultés, néanmoins il les exacerbe par rapport à une situation unilingue.

Il augmente donc les différences interindividuelles.

La situation socioculturelle défavorable peut être **accentuée par une différence culturelle et un statut précaire de certaines catégories de familles d'immigrés.**

Le bilinguisme précoce ne constitue nullement un risque en soi, et ceci même pour les classes les plus défavorisées.

Le bilinguisme devient un obstacle lorsqu'on aborde l'aspect culturel et le rapport de la culture dominante à l'apprentissage.

Déterminer ce qui relève de la migration, du contexte socio-économique, des facteurs personnels, permet de mieux comprendre certains phénomènes langagiers et affectifs fondamentaux et permettra aux professionnels d'**agir de manière préventive pour favoriser les potentialités créatrices.**

Le multilinguisme est-il une surcharge pour l'enfant ?

L'acquisition de plusieurs langues se fera naturellement chez l'enfant dans la mesure où il y trouvera la nécessité de parler chacune d'elles pour interagir avec les personnes de son environnement.

Plus l'apprentissage d'une langue se fera précocement dans un environnement favorable, plus l'acquisition de celle-ci se fera rapidement et efficacement.

V. L'ACQUISITION DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT BILINGUE

Apprendre une langue précocement favorise-t-il l'acquisition du bilinguisme ?

La période critique est une notion phare de la compréhension des différences entre le bilinguisme précoce et tardif.

La période critique est la période pendant laquelle le système est doté de la plus grande sensibilité à développer des échanges spécifiques avec l'environnement.

La phonologie, la grammaire, le lexique auraient des durées de sensibilité différentes. Nous récapitulons ces différentes étapes :

- Pour la phonologie, on observe une première limite vers **5/7ans.**, puis une deuxième à **9/10 ans.** Les nouveaux sons de la seconde langue ont tendance à être assimilés aux catégories de la première langue. Il devient plus difficile de reconnaître

et de produire d'autres phonèmes que ceux présents dans la langue.

- Pour la grammaire **une acquisition intuitive** est encore possible avant 7ans à condition que **le bain linguistique soit suffisant.** Ces mécanismes ne seraient plus opérants à l'âge adulte, recourant alors à des stratégies plus générales du type **résolution de problème.**
- Pour le lexique **il n'existe pas de période critique.**

Jusqu'à 8ans, les enfants demeurent capables d'apprendre une seconde langue à un niveau de compétence égal à celui des locuteurs nés dans la langue dans des conditions favorables d'apprentissage.

Il est tout à fait possible d'apprendre une langue à l'âge adulte et d'atteindre une excellente maîtrise de celle-ci à condition que les méthodes soient adaptées. **En effet le seuil critique favorable pour l'apprentissage d'une seconde langue concerne surtout la phonétique.**

Cependant apprendre précocement une langue reste le chemin le plus rapide et le plus naturel à pour atteindre un bilinguisme équilibré.

L'acquisition précoce d'une autre langue ralentit-elle le processus d'acquisition des langues ?

A priori **le processus d'acquisition de la troisième (ou 4^{ème}, 5^{ème}, etc.) langue ne diffère pas** de celui de la deuxième. Cependant le **fonctionnement langagier serait plus complexe et son développement parfois ralenti.** Il s'agit donc de rassurer les parents.

Comme dans les situations de bilinguisme, durant les premières années, l'enfant procède à **des mélanges linguistiques** le temps de bien intégrer chaque système. Ces mélanges diminueront vers 4 ans. Ils peuvent **durer plus longtemps** que chez les enfants bilingues puisque l'enfant doit gérer une langue supplémentaire.

L'acquisition du langage diffère-t-il chez un enfant bilingue par rapport à un enfant monolingue?

Ce qui est commun à tout enfant

- Au niveau réceptif

A la naissance : sensibilité exacerbée aux contrastes de toutes les langues basée sur des dispositions universelles

6 mois : réorganisation au niveau de l'attention perceptive. L'enfant va se concentrer sur les patterns articulatoires de sa langue qui va alors entraîner **une assimilation** des frontières vocaliques étrangères et des consonnes à la fin de la première année.

Vers 9-10 mois, l'enfant présente des signes évidents de compréhension de mots.

- au niveau expressif

Le **babillage** apparaît de manière abrupte **entre 6 et 9 mois**.

Les productions vocales précoces sont universelles.

10 mois : les productions vocales précoces vont finir par **se spécialiser avec les caractéristiques natives**.

Vers 10-12 mois : premiers pas lexicaux

18-20 mois : explosion de vocabulaire Les premiers mots à valeur référentielle sont étroitement liés au contexte.

On note un **universel de stratégie d'apprentissage**. L'enfant **porte prioritairement son attention à l'invariable linguistique la plus porteuse d'information** (fréquence des mots, transparence sémantique, accentuation, régularités grammaticales...).

Cela étant, il y a une variabilité dans la chronologie de l'acquisition des langues qui tient aux propriétés structurelles des langues.

Ce qui est spécifique à l'enfant bilingue simultané.

Jusqu'à ses 2 ans l'enfant bilingue n'associe pas automatiquement les signaux acoustiques à une langue et ne semble pas avoir conscience d'avoir affaire à deux langues.

Il n'y a donc pas de résistance à l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Les grandes tendances du développement sont valables pour tous les enfants, qu'ils soient monolingues ou bilingues :

- 15 mois : premiers mots
- 18-20 mois : 50 mots

Cependant chez le bilingue simultané le premier lexique **sera composé de mots des deux langues**. Si on évalue séparément l'une ou l'autre des langues, il ne correspondra alors pas en nombre à celui des monolingues.

Par ailleurs, les premiers mots sont étroitement liés à la structure de la langue. **Ainsi, chez l'individu bilingue la nature des premiers mots de chaque répertoire sera différente selon les langues. Il ne possédera pas au même moment les mêmes catégories lexicales dans chacune de ses langues.**

Les deux langues n'apparaissent pas tout à fait au même moment dans un même état de développement. **Les deux langues ne se développent pas au même rythme.** On parle d'un « effet balancier » : quand le lexique s'enrichit dans une langue, il semble stagner dans l'autre. Ce « retard » est souvent rattrapé vers 4/5ans (à l'entrée à l'école).

Le bain linguistique de l'enfant est déterminant dans la constitution des lexiques. En effet la quantité apportée dans chaque langue semble influencer la capacité de parler de cette langue. Cependant, tout « retard » dans une langue pourra être rattrapé tout au long de sa vie. Par exemple, une langue dominée pourra voir son lexique s'enrichir considérablement lors de vacances dans le pays par exemple.

Comment un enfant apprend-il une seconde langue après 3 ans ?

Pour décrire l'acquisition de L2, on distingue le bilinguisme consécutif précoce (3ans) et tardif (6/7ans), les stratégies d'apprentissage étant différentes.

LE BILINGUISME PRECOCE CONSECUTIF (de 3 à 6/7ans)

Dans le cas du bilinguisme précoce consécutif, l'enfant naît dans un environnement linguistique différent de celui dont il va être confronté à l'école.

En entrant à l'école, l'enfant quitte le cocon familial pour se retrouver dans un lieu inconnu sans repères, où il ne connaît ni adultes, ni enfants. Cette situation constitue un vrai bouleversement pour celui-ci. La non-maîtrise de la langue vient alors se surajouter à toutes ces dimensions.

Pour que l'enfant investisse cette nouvelle langue différente de la celle de la maison, **il devra y trouver un intérêt à la parler et avoir une image suffisamment positive de celle-ci.**

Plus l'enfant est jeune, plus la communication est tributaire du contexte et moins il est déconcerté par cette nouvelle langue. La communication passe alors par le non verbal.

Dans cet apprentissage, on note l'importance de la référence à la langue première pour l'acquisition de la seconde langue. De nombreuses études auraient en effet démontré que la **langue seconde ne peut s'acquérir convenablement que si elle s'ancre dans une langue première déjà bien maîtrisée.**

La **personnalité** est fondamentale dans la manière d'appréhender ce nouvel environnement et donc la nouvelle langue. Elle déterminera la rapidité de progression

On décrit 4 étapes successives dans l'acquisition précoce d'une seconde langue :

- Dans un premier temps, **l'enfant découvre que les autres parlent une langue différente de celle de la maison.**
- Quand il s'aperçoit qu'il n'est pas compris, il peut entrer dans **une phase mutique.** Il n'utilise alors que le non verbal (mimiques, gestes)

pour communiquer avec ses pairs. L'impression de passivité masque une attitude très active où l'enfant tente de décortiquer le flux de sons pour y trouver des formules, des expressions auxquelles il peut s'accrocher. Cette phase peut être culpabilisante pour les parents, et être vite interprétée comme « retard de langage » ou difficulté d'intégration. Pourtant si l'enfant a arrêté de parler, il n'a pas arrêté de communiquer.

- Vient ensuite la « **phase télégraphique** » : l'enfant utilise des formules pour entrer en contact. Elles permettent de s'intégrer au groupe et de participer aux activités. Elles donnent confiance dans son apprentissage.
- Enfin, la dernière phase est celle de **la production de phrases correctes**. Les erreurs sont fréquentes mais normales dans le processus d'acquisition de la seconde langue.

Le premier enjeu de cette scolarisation est la socialisation, il s'agit surtout pour l'enfant de se faire une place au sein de ses copains, son école, son environnement. A ce titre, la compréhension et l'étude du français peuvent avoir leur place pour permettre une communication réelle avec ses pairs.

Cependant il est important de préciser aux parents qu'il ne faut pas mettre la pression sur l'apprentissage des langues, car ils doivent avant tout laisser le temps à l'enfant d'intégrer ce nouvel environnement, de s'en imprégner.

LE BILINGUISME TARDIF (après 6/7ans)

En plus de toutes les dimensions abordées quant à l'immigration, l'enfant se doit d'acquérir la langue au plus vite pour rattraper le niveau de ses pairs et donc pouvoir suivre un cursus scolaire correspondant à son âge.

L'enfant est confronté non seulement à **l'apprentissage de l'utilisation pragmatique de la langue** mais aussi à **un apprentissage formel de la langue**.

A 6ans, un enfant possède déjà **un bagage linguistique et cognitif important dans sa première langue**. Il aura acquis les concepts sous-jacents aux formes

linguistiques telles que la possession ou encore le pluriel.

A partir de cet âge, **la capacité d'acquérir une langue de manière intuitive diminue** : l'apprentissage se fait moins naturellement. Le dispositif d'acquisition du langage **est alors remplacé par un dispositif cognitif pour toutes les tâches de résolution de problème**.

Les enfants qui apprennent une langue tardivement possèdent surtout des **avantages sur le plan mnémorique et sur le plan sémantique**.

L'enfant ou l'adulte construit inconsciemment dans un premier temps des hypothèses inspirées par ce qui lui est le plus familiers (sa langue

maternelle). Celles-ci sont alors inévitablement génératrices d'interférences à tous les niveaux.

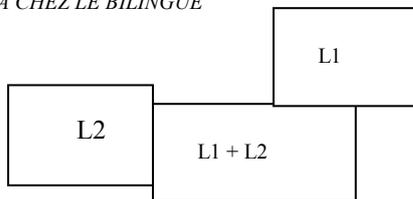
On note une grande variabilité dans les performances des personnes qui ont appris une seconde langue après la puberté. Certaines arrivent à maîtriser parfaitement une langue quasiment comme un monolingue quand d'autres sont dominées par leur langue maternelle à même durée d'exposition.

Les compétences seraient déterminées non seulement par l'âge, mais aussi par les facteurs socio-psychologiques tels que la motivation, la confiance en soi, ou encore par la méthode d'apprentissage.

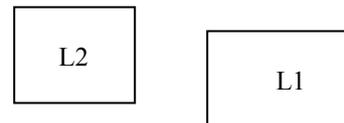
Comment s'organisent les langues au niveau cérébral chez le bilingue ?

Chez les bilingues précoces, l'activation des aires de Broca de chaque langue se superposent (mise en facteur), alors que chez le bilingue tardif, les activations sont séparées.

L'AIRE DE BROCA CHEZ LE BILINGUE SIMULTANE



L'AIRE DE BROCA CHEZ LE BILINGUE CONSECUTIF



L'activation de l'aire de Wernicke, elle, est similaire pour les deux langues quel que soit l'âge d'acquisition.

Par ailleurs des études ont mis en évidence une utilisation plus forte de l'hémisphère droit chez les enfants bilingues consécutifs par rapport aux bilingues simultanés. L'asymétrie droite-gauche serait moins importante que pour L1 avec

des régions activées variables selon les individus.

Les régions impliquées seraient déterminées non seulement par l'âge, mais aussi par les facteurs socio-psychologiques tels que la motivation, le contexte de l'apprentissage. Ceci explique la grande variabilité interindividuelle chez les bilingues tardifs.

De quelle manière les langues interagissent-elles entre elles ?

On note un transfert de compétences entre les langues se faisant à **chaque étage** (phonologie, lexicale, grammaire...; à l'oral comme à l'écrit).

Les compétences fondamentales des deux langues sont communes. Elles comprennent les concepts, représentations non verbales, facultés de lire, écrire, compter...

Le type de transfert de compétences et son efficacité **différeront selon le moment où intervient l'acquisition des deux langues**

- Lors d'un bilinguisme simultané, les transferts **sont de type réflexif** (de L1 vers L2 et de L2 vers L1) de manière systématique, d'autant plus si l'école bilingue établit des

parallèles entre les langues et si l'enfant estime les deux langues sur un pied d'égalité.

- En revanche, dans le cas d'un bilinguisme consécutif, les transferts se font essentiellement de L1 vers L2. **Le niveau de compétence en L2 dépend donc du niveau atteint en L1.** On note également des transferts partiels de L2 vers L1. Cependant si le statut entre les langues est trop différent, le transfert des habiletés de la langue scolaire vers la langue d'origine sera peu probable.

Plus les compétences du bilinguisme augmenteront et plus les transferts correspondront aux types de transferts du bilinguisme simultané (de type réflexif).

Selon le principe d'interdépendance, toute acquisition dans une langue se transférera dans l'autre langue. Plus le bilinguisme sera équilibré et les langues représentées sur un pied d'égalité et plus les transferts seront de type réflexif.

Est-il possible d'oublier une langue ?

Un enfant peut perdre aussi vite une langue qu'il l'a apprise. Pour qu'un enfant s'approprie réellement une langue, il est nécessaire que les échanges soient suffisamment réguliers et longs. L'enfant passe en effet par une **gestion économique des langues**.

Même si un enfant perd les compétences dans une langue, tout n'est pas perdu ! On

remarque en effet un certain appétit aux langues chez ces enfants, une « ouverture de leur oreille », une flexibilité dans leur mise en phrases, le maniement des structures et choix des énoncés, une aptitude particulière au stockage lexical et à la sémantisation des mots nouveaux et tournures idiomatiques

Le mélange des langues est-il une marque d'incompétence du bilinguisme ?

Le recoupement partiel des pratiques culturelles et langagières qui sont liées au bilinguisme, crée naturellement des possibilités de passage d'une langue à une autre, et donc engendre **une forme spécifique de parler**.

Le code switching ou alternance des codes

L'alternance de codes ne constitue en aucun cas un pis-aller mais au contraire témoigne **d'un véritable choix de langues dans la situation d'interaction**.

Le vrai bilingue tient à respecter ses langues distinctes. Il n'est donc pas enclin aux mélanges. Les mélanges resteront alors accidentels ou exceptionnels.

Le mécanisme permettant de centrer son attention sur l'une ou l'autre des langues est **sensible aux différents niveaux de tolérance, et aux propres mélanges des interlocuteurs et des situations**.

Le code switching peut s'expliquer par plusieurs raisons :

- Il permet de **résoudre une difficulté d'accès au lexique** et ainsi éviter la rupture de communication
- Il confère à l'énoncé une valeur emblématique en ce sens qu'elle montre **l'appartenance du locuteur à une communauté bilingue**
- Il permet de **sélectionner un destinataire** au sein d'un groupe d'auditeurs
- Il donne une **valeur expressive à ce qu'il raconte...**

L'emprunt

Le sujet bilingue peut avoir recours également à des emprunts qui expriment des réalités et des concepts absents dans l'autre langue : pour les aliments, les plats

régionaux, les habits, les coutumes, concepts et comportements particuliers.

L'interférence

Ce procédé consiste à tenter de rapprocher les deux langues dans une fusion qui se produit à **tous les niveaux du traitement** en utilisant par exemple la syntaxe du français pour parler allemand.

Elle correspond à une **déviante acquisitionnelle normale qui diminue avec le temps**.

Chez les enfants de jeune âge, plusieurs raisons peuvent expliquer ce phénomène observé en dehors d'un système langagier unique :

- **Par comportement d'imitation** de l'entourage
- **Par manque de vocabulaire**. Cet emprunt se fait alors dans **un souci pragmatique de non rupture de la communication**.
- **Par confort articulatoire**

Les mélanges ne se font **jamais au hasard**, ils ont toujours une fonction, différente selon les âges. Dans le jeune âge et dans des conditions d'immersion suffisantes, elles disparaissent rapidement.

Dans quelle langue l'enfant doit-il apprendre à lire ?

Nous n'apprenons à lire qu'une fois, en associant de l'écrit à du sens. A chaque nouvelle langue apprise à l'écrit, nous transférons les compétences d'une langue à l'autre, dont le système graphique est voisin, en s'adaptant au code spécifique de chaque langue.

L'acquisition de la lecture est d'abord une fonction de langage avant d'être fonction de langue. Ainsi **la langue dans laquelle l'enfant aborde l'écrit importe peu, tant qu'il a l'oral de son écrit. Le transfert**

est global. Tout apprentissage est le résultat d'un schéma intégré par le sujet, qui n'est plus dépendant de la langue de présentation.

Souvent la langue choisie est alors la langue la plus favorable à l'insertion sociale (langue du pays où vit l'enfant). Le choix pourra se faire également en fonction du critère de transparence des langues (la langue s'écrit comme elle s'entend) qui facilite l'acquisition de l'écrit.

Apprendre deux codes écrits favorise-t-il ou défavorise-t-il l'enfant bilingue ?

Les enfants bilingues se situent à un niveau en dessous de leurs pairs monolingues dans leurs compétences écrites jusqu'en CE2/CM1. L'enfant présente ensuite une avance non significative pour ensuite dépasser ses pairs monolingues à partir de 12ans.

Il se révèle donc que l'acquisition précoce et intensive d'une seconde langue aboutit à **une plus grande maîtrise de la langue maternelle** par les analogies conscientes et inconscientes faites entre les deux langues.

Comment favoriser l'apprentissage de l'écrit d'un enfant allophone ?

Les lacunes de la langue orale affectent les processus de reconnaissance de mots et de compréhension de l'écrit. **Il est alors nécessaire avant d'aborder l'écrit de faire en sorte que l'enfant ait un minimum de bagage oral.**

Si l'enfant ne parle pas la langue scolaire, il pourra rapidement atteindre un niveau de communication simple et sera par conséquent vite considéré au même titre que les autres élèves. **Mais cette compétence communicative peut faire**

illusion, et cacher une non maîtrise des aspects plus abstraits et décontextualisés de la langue.

Il faut rappeler que l'enfant qui arrive à l'école n'est pas démunie de toutes compétences. En effet au travers de ses expériences familiales, sociales... l'enfant a souvent acquis des compétences communicatives, pré-textuelles, voire même cognitives dans sa langue maternelle. Il pourra alors transférer ses acquis à la nouvelle langue.

L'idéal serait **d'intégrer l'enfant allophone dans une école bilingue avec sa langue d'origine.** Cette situation facilite son intégration par l'assurance de parler sa langue d'origine et favorise l'entrée dans l'écrit par un oral déjà établi dans la langue maternelle. De cette manière l'enfant acquiert plus rapidement sa seconde langue.

Si ce n'est pas possible, il faut viser **un apprentissage précoce et renforcé de la seconde langue pour compenser L1 souvent peu consolidée.** Il est primordial que l'enfant bénéficie d'un support pédagogique en L2 (classes d'initiation, intervention d'un réseau...) aussi longtemps que nécessaire pour pouvoir développer toutes les compétences langagières et ainsi pouvoir entrer dans l'écrit plus aisément.

Le choix de la langue n'est pas l'unique condition à la réussite de l'apprentissage d'une langue écrite. Les facteurs psycho-affectifs et socio-culturels sont également déterminants.

Y'a-t-il plus d'échecs scolaires chez les enfants de migrants?

De nombreuses études ont montré qu'il y avait plus d'échecs scolaires chez les enfants de migrants. Il s'agit donc de comprendre l'origine de cette prévalence :

La situation de migration

La migration est un phénomène sociologique qui s'inscrit dans un contexte historique et politique.

Cette expérience est vécue comme un véritable bouleversement dans la famille.

Tout en préservant les éléments constitutifs de leur culture d'origine, les membres de la famille vont devoir incorporer une nouvelle façon de parler, penser, de nouvelles valeurs, coutumes qui vont les amener à modifier l'organisation familiale et surtout leur identité.

L'impact de la migration est difficilement mesurable puisqu'elle est vécue très différemment selon les personnes et peut avoir des répercussions longtemps après.

Les ruptures dans le temps, les fragmentations familiales, les non dits liés à la migration entravent la mise en place des repères fondamentaux de l'enfant si bien que l'on observe souvent chez ces enfants **des retards dans l'acquisition des concepts spatiaux-temporels, du schéma corporel, de la structuration du récit...**

L'enfant, la migration et les apprentissages

La situation transculturelle diminue le degré de prévisibilité du monde extérieur, car ce monde est mal connu des parents. Le plus souvent l'enfant de migrants intègre les lois de fonctionnement du pays d'accueil sans les comprendre. Il ne peut donc pas les anticiper devenant alors facteur d'anxiété.

Toute activité d'apprentissage présuppose deux temps :

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

Or la situation de migration favorise les moments de déséquilibre, et quand la seconde phase vient à manquer, **elle**

potentialise des difficultés ou des retards d'apprentissage.

Cependant certains enfants trouvent le moyen de rétablir l'équilibre en s'appuyant sur des potentialités créatrices. Dans ce cas, la migration est un véritable facteur positif.

Si la relation à la culture d'origine est insuffisante, chaque élément d'acculturation pourra devenir une remise en question fondamentale de l'identité première. Partagé entre ces deux cultures, parfois aux références contradictoires, l'enfant ne sait plus qui il est. **Il s'épuise alors dans des conflits qui lui ferment l'accès aux apprentissages.** Dans ce cadre, le blocage langagier manifeste une souffrance de l'enfant.

- Un symptôme très fréquent des enfants de migrants est le **mutisme extrafamilial**. Ils suspendent leur parole dès qu'ils quittent la maison familiale, seul lieu où ils se sentent en sécurité.
- Parfois l'enfant présente de bonnes capacités intellectuelles mais il ne s'autorise pas à réussir. Dans la

situation de migration, on observe une inversion des rôles entre les générations dans la maîtrise de la langue et des codes sociaux. Quand réussite signifie disqualification de l'image parentale, l'enfant peut se confronter à un sentiment de déloyauté envers ses origines. On parle alors de « **conflit de loyauté** ».

Dans le cadre d'un trouble du langage chez un enfant de migrants, l'enjeu ne se trouve pas dans la normalisation de la seconde langue, mais dans la prise en compte du contexte global de celui-ci.

Il faut créer le désir de découvrir et d'apprendre cette nouvelle langue et nouvelle culture.

L'orthophoniste pourra alors se reposer sur des outils thérapeutiques dans le champ de la prévention:

- En adoptant **une attitude d'ouverture** acceptant des positions parentales différentes liées à une culture différente. L'orthophoniste valorisera les compétences parentales en rappelant l'importance de conserver la langue et la culture d'origine, véritables richesses pour l'enfant.
- **En formant l'enfant à la langue et à la culture française** comme complément et non comme une nécessité absolue à leur bonne intégration
- **Par la valorisation des langues essentielle dans la confiance en soi et le désir d'apprendre.**
- **Par une mise en lien entre les deux langues et cultures** pour diminuer le clivage entre les deux et rendre ces deux mondes compatibles dans l'esprit de l'enfant. Cela pourra passer par différents jeux d'origines culturelles différentes, la lecture de contes amenés par les parents, des analogies linguistiques ... A chacun de créer ses stratégies basées sur ce principe de liens.

Manipuler deux langues aggrave-t-il les difficultés d'un enfant ayant un trouble spécifique des apprentissages ?

Le peu d'études actuelles ne semblent pas trouver de compromis quant à l'impact du bilinguisme lors d'un trouble spécifique du langage.

Il convient que pour des enfants ayant des troubles structurels du langage, être confronté à deux langues se surajoute à

leurs difficultés initiales de traitement. Certaines études argumentent alors le fait que le bilinguisme est un facteur aggravant pour ces enfants alors que d'autres revendiquent le contraire.

Une chose cependant reste sûre, rien ne prouve que le bilinguisme soit à l'origine de la pathologie.

La question qui se pose est alors : L'enfant doit-il continuer à parler les deux langues ?

Pour répondre à cette question **la prise en compte doit être globale**. Le degré de sévérité du trouble ne doit en aucun cas être l'unique facteur de décision. Le contexte linguistique de l'enfant, la personnalité de l'enfant, la motivation des parents sont des facteurs tout aussi importants.

La décision de faire apprendre une seconde langue à un enfant doit être mûrement réfléchie puisqu'elle demande un réel investissement et des efforts de la part de tous.

Si les enfants sentent que leurs parents ne soutiennent pas le bilinguisme, la propre motivation de l'enfant sera altérée et d'autant plus si l'enfant présente des troubles du langage.

On peut alors s'interroger sur différents points :

- Croient-ils au bilinguisme parce qu'eux mêmes sont bilingues ?
- La famille a-t-elle besoin d'apprendre une seconde langue pour maintenir les relations sociales ?
- La famille appartient-elle à une communauté immigrante qui maintient l'héritage linguistique au travers des générations ?
- La famille anticipe-t-elle un déménagement dans un autre pays ?

Supprimer une des langues aura un fort impact dans les relations affectives familiales. Ce sont les langues d'interactions entre les parents et l'enfant qui sont en jeu.

La réflexion peut alors se porter non pas sur l'abandon d'une des langues mais sur le niveau que l'on exige de l'enfant. Selon ses capacités, on pourra alors susciter

- Un bilinguisme à l'oral, ou à l'écrit avec des adaptations spécifiques ;
- Un bilinguisme passif (compréhension de la seconde langue) ou actif (compréhension et expression dans la seconde langue)...

L'orthophoniste insistera auprès des parents sur :

- la pratique « **une langue, une personne** », car elle garantit au mieux la qualité des matériaux linguistiques à percevoir
- **Le plus possible de matériaux linguistiques prononcés avec une application toute particulière dans les deux langues** , du type motherese pour faciliter la communication.
- Une **durée d'exposition suffisante** dans les deux langues.
- **L'introduction des deux langues dès que possible** pour aider l'enfant à établir les bases de la communication avant d'entrer à l'école.

Abandonner une langue ne résoudra pas le problème à l'origine. Il s'agit donc de réfléchir de manière écologique sur ce qui convient le mieux à l'enfant (personnalité, compétences, contexte familial...) selon son contexte familial et environnemental et d'adapter alors la pédagogie et la prise en charge de l'enfant.

L'enfant pourra alors bénéficier de toute la richesse du bilinguisme tant au niveau social, culturel, que cognitif.

Le bilinguisme peut-il être à l'origine du bégaiement ?

On a noté une légère prévalence du bégaiement chez les enfants bilingues par rapport aux enfants monolingues. Les auteurs ne semblent pas se mettre d'accord sur le lien à établir entre les deux. Certaines études soutiennent l'idée du bilinguisme **comme facteur favorisant**, d'autres comme **facteur déclenchant**.

Pour des enfants bilingues qui développent un bégaiement, supprimer une langue

temporairement peut être une approche thérapeutique **indirecte**. Si ce n'est pas possible, appliquer le **principe de grammont** « une langue, une personne » soulagera l'enfant.

La décision ne se fera qu'après avoir étudié le contexte familial de l'enfant, sa personnalité, en anticipant les répercussions affectives que la décision pourrait avoir sur l'enfant et la famille.

Les parents doivent-ils abandonner la langue maternelle même s'ils ne la maîtrisent pas pour favoriser le développement de la seconde langue chez l'enfant ?

L'acquisition d'une seconde langue ne signifie en aucun cas l'arrêt de la première langue. Le risque est de se concentrer uniquement sur le français dans un souci d'intégration et/ou de réussite scolaire et de tomber alors dans le « tout français ». La langue familiale est alors en situation de fragilité.

Pourtant il est essentiel que la langue maternelle soit conservée pour plusieurs raisons :

- **Elle constitue l'identité culturelle de l'enfant,** Elle permet de garder un lien avec la famille (grands-parents, cousins..), de se sentir appartenir à un groupe. C'est un héritage familial qui se transmet de génération en génération
- **C'est la langue de l'affectif,** celle qui permet les échanges avec les parents.

➤ **Sur le plan linguistique, plus le niveau en L1 sera élevé plus les transferts à L2 seront grands.** C'est en conservant la place entière de la langue d'origine que l'enfant pourra s'autoriser des passages vers la seconde langue. Plus la langue d'origine sera solide et intégrée, moins elle ne pourra craindre d'intrusion.

➤ **On note un avantage cognitif à parler deux langues.**

Pour que L1 soit reconnue comme langue à part entière, il est essentiel qu'elle ne soit pas utilisée uniquement pour les usages habituels du quotidien (« range ta chambre... ») mais qu'elle soit utilisée aussi lors de moments de détente et de complicité (lecture d'un livre....).

Quels conseils donner aux parents ?

L'orthophoniste se doit d'apporter des conseils aux parents pour favoriser le développement des langues et les déculpabiliser. C'est un travail préventif essentiel.

- **Insister sur toute la richesse qu'apporte le bilinguisme (au niveau social, linguistique, cognitif, culturel...).** Les parents, notamment vivant une situation de migration, ont tendance à occulter cette notion, privilégiant l'apprentissage du français. Le bilinguisme apporte tant d'avantages qu'il mérite qu'on relève ce défi.
- **Rassurer les parents** quant aux mélanges des langues, aux périodes où l'enfant refuse de parler l'une ou l'autre des langues, aux interférences... Ce sont des étapes normales du développement bilingue.
- **Insister sur l'importance de conserver la langue maternelle**
- **valoriser les deux langues** pour un engagement affectif dans l'apprentissage des deux langues
- **Préconiser le principe « une langue, une personne »** surtout lorsque l'enfant est en difficulté langagière pour favoriser la distinction des langues (modèle exact et précis).
- **Ne pas forcer l'enfant à parler dans une langue précise.** Le laisser choisir la langue dans laquelle il veut s'exprimer.
- **Souligner l'importance de fournir un bain de langage suffisant dans les deux langues** en multipliant les contacts avec chaque langue (sport, crèche, école, famille...)
- **Lire des histoires dans chaque langue**

VII. L'ÉVALUATION DU LANGAGE D'UN ENFANT BILINGUE

- Anamnèse :

Mieux cerner l'environnement de l'enfant, son histoire, ainsi que son rapport aux langues permettra de mieux comprendre le développement de chacune des langues de l'enfant.

Voici quelques questions pour mieux comprendre son bilinguisme. Elles permettent de déterminer le **degré d'équilibre** entre les maîtrises des deux langues ainsi que **leur degré d'autonomie mutuelle**.

- Quelles sont les langues parlées à la maison
- Quelles sont les langues parlées à l'extérieur de la maison (école, loisirs...)?
- A quel âge a-t-il appris chacune de ses langues ?
- Dans quelle langue l'enfant communique-t-il :
 - avec sa mère ?
 - avec son père ?
 - avec ses frères et sœurs ?
 - avec ses camarades ?
- Dans quelle langue rêve-t-il, ou compte-t-il ?
- Quelle langue lui demande le plus d'efforts ?
- Quelle langue comprend-il le mieux ?
- Quelle langue préfère-t-il parler ? pourquoi ?

Parallèlement on aura à l'esprit les questions suivantes :

- Quelle est l'histoire de la migration ? Quel impact a-t-elle eu sur la dynamique familiale ?
- Quel est le rapport entre les deux langues ? Y'a-t-il une identification culturelle dans chaque langue ? Peuvent-elles coexister ? Y'a-t-il une langue ou culture dominante ?
- Y a-t-il des enjeux affectifs dans l'apprentissage de chacune des langues ?

...

ATTENTION : Certains parents pensent que parler la langue d'origine à la maison empêche le bon développement de la langue française. De surcroît, ce discours est parfois transmis par l'école et les professionnels de l'enfance. Les parents affirment alors qu'ils parlent la langue du pays d'accueil pour valoriser leur image auprès de ceux-ci sans que cela soit vrai.

- Bilan :

Pour pouvoir établir la compétence dans chacune des langues parlées par l'enfant, il faudrait disposer de bilans étalonnés dans chacune d'elle. Mais il est difficile voire impossible actuellement de posséder ces bilans dans toutes les langues. L'évaluation s'établira donc principalement sur du qualitatif, et pour cela il est nécessaire de connaître quelques notions théoriques fondamentales à l'interprétation du fonctionnement linguistique bilingue.

- Même si le développement simultané de deux langues **respecte les grandes étapes du développement du langage, il n'est pas aussi linéaire que le développement d'un enfant monolingue**. L'enfant progresse dans chacune des langues selon un effet balancier. Vers 4/5ans, il rattrape le niveau de maturité verbale de ses pairs monolingues. L'évaluation standardisée du langage sur des bases monolingues est donc à relativiser **au niveau lexical et syntaxique jusqu'à 4/5ans (entrée à l'école)**.
- Les enfants bilingues présentant des pathologies du langage **ont des difficultés aussi bien dans la langue maternelle que dans la seconde langue**. En effet c'est la faculté de langage qui est touchée et non la langue elle-même.
- **Chaque langue présente ses propres complexités** : au niveau phonologique, lexical, morphosyntaxique... Si l'enfant présente un trouble du langage, ses altérations ne porteront donc **pas forcément sur les mêmes modalités dans les deux langues**.
- Enfin certaines fautes articulatoires, lexicales ou syntaxiques pourront s'expliquer par interférence de la première langue, étape normale du développement du langage chez le sujet bilingue. C'est en s'intéressant au fonctionnement de chaque langue que l'orthophoniste pourra alors **comprendre le fonctionnement linguistique de l'enfant bilingue**.

Le bilinguisme ne peut être évalué selon des normes monolingues puisqu'il correspond à un état particulier de compétence langagière. Il doit être considéré comme **un acte particulier de création langagière**.

Il est nécessaire de prendre en compte l'enfant dans son environnement socioculturel, historique et linguistique pour comprendre ses opérations linguistiques.

GLOSSAIRE

Acculturation : intégration à une culture étrangère, inséparable de la déculturation par rapport à la culture d'origine. C'est donc le passage d'une culture à une autre, par différents transferts d'usages culturels : linguistique....

Allophone : Personne dont la langue maternelle est une langue étrangère, dans la communauté où elle se trouve

Assimilation : mécanisme par lequel un individu ou un groupe devient semblable à un groupe différent en perdant ses caractéristiques ethnolinguistiques particulières y compris sa langue maternelle.

Bilinguisme : état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique. Le degré d'accès varie selon lui sur un certain nombre de dimensions d'ordre psychologique, cognitif, psycholinguistique, sociolinguistique, linguistique

Bilinguisme actif : une personne qui comprend et parle deux langues

Bilinguisme passif : une personne qui comprend et parle une langue et comprend une deuxième langue, sans la parler

Diglossie : bilinguisme fonctionnel, par lequel un individu, ou un groupe, emploie en permanence deux ou plusieurs langues dans des situations familiales ou sociales propres.

Langage : est un processus inné de tous les êtres humains qui recouvre les fonctions de comprendre et d'exprimer des concepts et des états .

Langue : est un fait social, naturel de l'être humain qui permet aux hommes d'une même communauté de se comprendre malgré les variations individuelles des énoncés (la parole).

SITES INTERNET

www.cplol.org/fra/6mars.htm, Journée européenne de l'orthophonie, mars 2006, le développement du langage oral de 0 à 3 ans et la **prévention des troubles précoces du langage** à l'usage des parents en **8 langues**.

www.enfantsbilingues.com site référençant des liens intéressants (associations pour les familles bilingues, matériel bilingue, méthodes pour apprentissage du français...), forum pour les parents

www.hanen.org, site d'une organisation canadienne spécialisée dans les troubles du langage et de la communication

www.orthomalin.com, site dédié aux orthophonistes dont le forum consacre un dossier au bilinguisme

-
- **Systèmes phonétiques de toutes les langues**

www.lexilogos.fr

- **Caractéristiques des langues**

fr.encarta.msn.com

- **Classification selon les formes grammaticales des langues**

1. Les langues isolantes :

Elles possèdent en général des mots indépendants et isolés, sans préfixes ni suffixes.

En Vietnamien, par exemple, le nombre de mots correspond de façon assez exacte au nombre de morphèmes.

2. Les langues agglutinantes :

Les mots sont composés de racines ou d'éléments de base, et d'un ou plusieurs morphèmes de sens différents.

En Turc, par exemple, *äv* signifie « la maison » ; *ävda* « dans la maison » ; *ävlär* « les maisons » et *ävlärda* « dans les maisons ». Les morphèmes sont simplement accolés les uns aux autres et conservent leur identité morphologique dans les mots. Ils sont donc facilement repérables.

3. Les langues flexionnelles

Ce sont des langues dans lesquelles les lemmes (mots), changent de forme selon leur rapport grammatical a d'autres lemmes. Dans ces langues, tous les mots ne sont pas invariables : certains modifient leur forme (sonore ou visuelle) .La flexion nominale est souvent nommée déclinaison tandis que celle du verbe est la conjugaison.

Ex allemand : Das Mädchen zieht den Hund. = La fille tire le chien.

Der Hund zieht das Mädchen.= Le chien tire la fille.

4. Les langues incorporantes

Les compléments d'objet directs, indirects et les autres éléments de la phrase sont incorporés dans le verbe.

En swahili, par exemple, le mot « hatukuviwanunulia », signifie « nous ne les avons pas acheté pour eux ». Les composants de ce mot sont :

Ha = négation

Vi= les

Nunulia= acheter

Tu= nous

Wa= eux

Ku= indication du passé

POUR EN SAVOIR PLUS

OUVRAGES

- ABDELILAH-BAUER B., 2006, Le défi des enfants bilingues, grandir et vivre en parlant plusieurs langues, La découverte, Paris
- BAKER C., 1998, A parents' and teachers' guide to bilingualism, Multilingual matters Ltd, UK, USA, Australia
- BASSANO D., La constitution du lexique : le « développement lexical précoce », in KAIL M., FAYOL M., 2000, L'acquisition du langage, Presse universitaire de France, Paris
- BEHEYDT L., 2002, Le bilinguisme et les troubles spécifiques des apprentissages, in « Le langage traumatisé, la dyslexie et le déracinement culturel », Dyslexia international Tools and technologies, Bruxelles
- BERTONCINI J., BOYSSON-BARDIES B., La perception et la production de la parole avant deux ans, in KAIL M., FAYOL M., 2000, L'acquisition du langage, Presse universitaire de France, Paris
- BIJELJAC R., Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce, in KAIL M., FAYOL M., 2000, L'acquisition du langage, Presse universitaire de France, Paris
- BIJELJAC R. et BRETON R., 1997, Du langage au langue, Gallimard
- COOREMAN A.G.M.P., 2002, Bilinguisme et dyslexie, l'opinion d'un praticien, « Le langage traumatisé, la dyslexie et le déracinement culturel », Dyslexia international Tools and technologies
- DALGALIAN G., 2000, Enfances plurilingues, témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue, L'Harmattan, Paris
- DEHAENE-LAMBERTZ G., CHRISTOPHE A., VAN OOIJEN B., Bases cérébrales de l'acquisition du langage, in KAIL M., FAYOL M., 2000, L'acquisition du langage, Presse universitaire de France, Paris
- FITOURY C., 1983, Biculturalisme, bilinguisme et éducation, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris
- GOI C., 2005, Des élèves venus d'ailleurs, CRDP du Centre, Orléans
- HAGEGE C., 1996, L'enfant aux deux langues, Odile jacob, Paris
- HAMERS J., BLANC M., 1983, Bilinguisme et bilinguisme, Pierre Mardaga éditeur, Bruxelles
- LEPOT-FROMENT C., L'acquisition d'une langue des signes : données empiriques et questions apparentées, in KAIL M., FAYOL M., 2000, L'acquisition du langage, Presse universitaire de France, Paris
- LIETTI A., 1994, Pour une éducation bilingue, petite bibliothèque Payot, Paris
- LUDI G., PY B., 2002, être bilingue, Peter lang, Berne
- MORO M. R., 2004, Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent, Dunod, Paris
- NATHAN T., 1986, La folie des autres. Traité d'ethnopsychiatrie clinique, Dunod, Paris
- PERREGAUX C., 1996, Les enfants à deux voix, des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture, Peter lang, Berne
- PETIT J., 2001, L'immersion, une révolution, Jérôme Do Bentzinger éditeur, Colmar
- ROSENBAUM F., 1997, Approche transculturelle des troubles de la communication, Masson, Paris

ARTICLES

- BARIL D., 2006, « La dysphasie n'est pas un obstacle à l'apprentissage d'une deuxième langue », Journal Forum, université de Montréal, février
- CALBOUR C., 2006, Une orthophonie pluriethnique, de Babel à moi-même, 6eme congrès européen CPLOL de Berlin "a multilingual and multicultural Europe, a challenge for speech and language therapists"
- DELEFOSSE J.M. O., 2001, « Acquisition/ apprentissage du langage et des langues : une approche constructiviste », Journées d'études internationale à Nantes « Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme », CRINI, 23 et 24 mars
- DENNI-KRICHEL N., 2007, « Bilinguisme précoce, avantage ou handicap ? », L'orthophoniste, n° 271, septembre
- DUCHENE A., PY B., 2002, « Bilinguisme, troubles du langage et enseignement des langues », Résonances, janvier
- FABER-ANDRE C., 2004, « Une expérience qui prend corps : la langue en mouvements », Glossa, n° 89, Unadreo
- JAFFRE J.P., 1995, « L'écrit : linguistique génétique et acquisition : questions croisées », Glossa, n°46-47
- KA LEUNG CHEUK D., WONG V., LEUNG G. M., 2005, "Multilingual home environment and specific language impairment: a case-control study in Chinese children", Paediatric and perinatal epidemiology
- KREMER J. M., 2006, « Babel Europe ou la diversité linguistique comme patrimoine de l'humanité », 6eme congrès européen CPLOL de Berlin "a multilingual and multicultural Europe, a challenge for speech and language therapists"
- LACHMANN C., 2006, "Childhood language disorders : Practice of speech and language therapy with multilingual clients, Comparison of the service provision in Germany and the UK", 6eme congrès européen CPLOL de Berlin "a multilingual and multicultural Europe, a challenge for speech and language therapists"
- LUDI G., 2001, « L'enfant bilingue : charge ou surcharge ? », Journées d'études internationales à Nantes « Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme », CRINI, 23 et 24 mars
- MANTEAU E., TOPOUZKHANIAN S., 2006, « regards croisés sur des expériences translinguistiques et transculturelles lors de missions orthophoniques humanitaires », 6eme congrès européen CPLOL de Berlin "a multilingual and multicultural Europe, a challenge for speech and language therapists"
- ROSENBAUM F., EVARD S., 1996, « Les énigmes d'un accès au langage écrit bloqué chez un enfant migrant », Actes du 4eme colloque d'orthophonie/logopédie, Neufchâtel 3-4 octobre
- ROSENBAUM F., 2006, « Langage et migration médiation interculturelle et logopédie », 6eme congrès européen CPLOL de Berlin "a multilingual and multicultural Europe, a challenge for speech and language therapists"
- SANSON C., 2007, « Le bilan psychologique bilingue, Evaluation du langage chez l'enfant en situation de bilinguisme », Le journal des psychologues, n° 249, août
- TOPOUZKHANIAN S., 2003, « Du bilinguisme au bilettrisme », Glossa, n° 84, Unadreo
- VAN BORSEL J., 2002, « Bégaiement et bilinguisme », rééducation orthophonique, n°211, septembre
- VIROLE B., 2007, « Troubles du langage chez les enfants de migrants, Problèmes de diagnostics et d'orientation thérapeutique », www.benoitvirole.com, décembre
- VLASSOPOULOS M, ANAGNOSTOPOULOS, 2006, "Selective mutism associated with language disorder in the bilingual child: Issues concerning differential diagnosis", 6eme congrès européen CPLOL de Berlin "a multilingual and multicultural Europe, a challenge for speech and language therapists"
- WATSON C., "One or two language, helping families from other cultures decides on how to talk to their child with language delays", www.hanen.org

RESUME

Dans une société mondialisée, où les populations sont amenées de plus en plus à se déplacer, et a fortiori se mélanger, la norme monolingue largement ancrée en France, ne correspond plus à la réalité. De ce fait, les orthophonistes sont amenés à repenser certaines de leurs pratiques thérapeutiques en prenant en compte le bilinguisme et la biculturalité.

Néanmoins, la question du bilinguisme n'est qu'émergente dans la littérature orthophonique et suscite encore des interrogations.

Au travers de ce mémoire, nous établissons un état des lieux des connaissances actuelles sur le sujet. Conjointement, nous rendons compte des résultats d'une enquête menée auprès d'orthophonistes qui visait à évaluer leurs connaissances, et recueillir leurs questionnements. Par ailleurs, nous présentons trois vignettes cliniques illustrant la complexité du bilinguisme. Elles nous amènent à relativiser des théories parfois trop stigmatisantes. Enfin nous faisons part d'expériences d'autres professionnels et d'enfants eux-mêmes sur le bilinguisme quant au bilinguisme, reflet de la réalité existante.

A partir du questionnaire et des expériences cliniques partagées, nous avons réalisé un livret d'information à l'usage des orthophonistes. Il a pour but de les sensibiliser à une approche transculturelle.

Mots clés :

Bilinguisme, biculturalité, prise en charge orthophonique transculturelle, acquisition et apprentissage d'une seconde langue, trouble du langage