

Unité de Formation et de Recherche de Médecine et des Techniques Médicales

Année Universitaire 2021-2022

Mémoire

Pour l'obtention du

Certificat de Capacité en Orthophonie

**Prévenir les souffrances langagières
d'enfants grandissant en environnement
bi(pluri)lingue et en contexte d'exil : enjeux
concernant la notion de « valorisation des
langues familiales ».**

Présenté par *Lucie RZASA*

Née le 03/11/1997

Présidente du Jury : Mme Esnault Anne – Orthophoniste chargée de cours et directrice des stages.

Directrice du Mémoire : Mme Ledegen Gudrun – Professeure des Universités Sciences du Langage / Sociolinguistique à l'université de Rennes 2.

Co-directrice du Mémoire : Mme Erhel Caroline – Orthophoniste chargée de cours.

Membre du jury experte : Mme Ferary Anne-Sophie – Orthophoniste chargée de cours.

REMERCIEMENTS

Je suis particulièrement reconnaissante envers Mme Ledegen d'avoir accepté de diriger ce mémoire. Je lui adresse un grand merci pour sa générosité, sa bienveillance, son enthousiasme, son écoute et ses conseils avisés. L'orthophoniste que je deviens gardera un souvenir chaleureux et une trace enrichissante des passionnants échanges que nous avons pu avoir ces deux dernières années.

Merci à Mme Erhel d'avoir accepté le statut de co-directrice, merci pour sa relecture et son accueil en stage durant mon année de césure, qui m'a permis d'effectuer mes observations de terrain. Par extension, merci aux soignantes de l'île à hélice et de l'hôpital de jour d'avoir accepté ma présence parmi elles.

A toutes les professionnelles qui se sont portées volontaires pour les entretiens et sans qui la présente recherche n'aurait pas pu voir le jour : merci pour votre temps et votre intérêt.

De même, je remercie vivement les divers membres du PREFICS pour leurs nombreux enseignements. Mention spéciale à Vanessa pour ces discussions en visio qui ont contribué à mon cheminement dans ce travail.

Enfin, merci à mes proches, famille et ami.e.s, pour leur soutien au cours de ces sept dernières années.

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

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

Engagement de non-plagiat

Je, soussignée Lucie Rzasa, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes ses formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Fait à Rennes, le 30 août 2022.

Signature : Lucie Rzasa

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Lucie Rzasa', is written on a light blue background.

TABLES DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PARTIE THÉORIQUE.....	2
1. Choix terminologiques.....	2
1.1. Comment nommer les personnes déplacées et leurs enfants ?.....	2
1.2. La distinction fondamentale entre la notion de « langue » et de « langage ».....	2
1.3. Langue, parole et usages.....	3
1.4. Notion de bi/plurilinguisme.....	3
2. L'orthophonie face à l'exil et aux contacts de langues.....	4
2.1. Vers un nouveau champ de compétences.....	4
2.2. Le développement langagier bi(pluri)lingue de 0 à 6 ans.....	4
2.2.1. Le bilinguisme dit « précoce simultané » (0-3 ans).....	5
Développement du versant réceptif	5
Développement du versant expressif.....	6
2.2.2. Le bilinguisme dit « précoce consécutif » (3-6 ans).....	8
Développement du versant réceptif.....	8
Développement du versant expressif.....	8
2.3. Impacts potentiels du vécu migratoire sur le développement du langage.....	9
2.3.1. Éléments de compréhension issus de l'ethnopsychiatrie.....	9
2.3.2. Retentissements à l'échelle du langage.....	10
Troubles du langage oral.....	10
Mutisme sélectif.....	10
Le phénomène d'attrition de la langue maternelle.....	11
Bilinguisme et bégaiement.....	11
En conclusion.....	11
2.3.3. Statut des langues dans le développement langagier.....	12
Langue familiale et interactions précoces.....	12
Bénéfice de son maintien dans le temps.....	13
La transmission familiale des langues en contexte d'exil.....	13
2.3.4. Exil, précarité et accès aux soins.....	15

3. Penser la pluralité linguistique pour penser une prévention bienfaisante.....	15
3.1. Généralités au sujet de la prévention orthophonique.....	15
3.1.1. Prévention primaire, secondaire, tertiaire.....	15
3.1.2. Structures et acteurs de prévention.....	16
3.2. Prévention, pluralité et enjeux éthiques : apports de la sociolinguistique.....	16
3.2.1. Représentations et attitudes.....	16
3.2.2. Tests de dépistage et enjeux normatifs.....	18
3.2.3. Réflexivité et posture de soin en orthophonie.....	21
4. Cheminement vers la problématique et les objectifs de recherche.....	22
4.1. La valorisation comme levier de prévention primaire, secondaire et tertiaire.....	22
4.2. Biographie langagière et objectifs de la recherche.....	22
PARTIE PRATIQUE.....	23
1. Méthodologie.....	23
1.1. Présentation de la démarche de recherche.....	23
1.2. Subjectivité et réflexivité.....	24
1.3. Présentation du terrain d'enquête.....	24
1.3.1. Observation participante.....	25
1.3.2. Entretiens individuels.....	26
Élaboration de la grille d'entretien.....	26
Participant.es.....	27
1.4. Assemblage et analyse des observables.....	27
2. Résultats.....	28
2.1. Observations préliminaires et choix des axes d'analyse.....	28
AFC de Lexico-3 : vue d'ensemble du corpus.....	28
AFC d'Iramuteq : thématiques phares du corpus.....	29
2.2. Axe 1 : Intégration et posture thérapeutique.....	31
2.3. Axe 2 : Rapport à la norme et bi(pluri)linguisme.....	37
2.4. Axe 3 : Prévention, sensibilisation et leviers sociolinguistiques.....	41
3. Discussion.....	46
3.1. Questionnements méthodologiques.....	46
3.2. Pistes de réponses à la problématique de recherche.....	47

CONCLUSION.....	50
BIBLIOGRAPHIE.....	51
TABLE DES ANNEXES.....	58
ANNEXES.....	59
RÉSUMÉ.....	77

INTRODUCTION

Le soin à destination de patients vivant en situation d'exil et la question du développement langagier bi(pluri)lingue préoccupent de plus en plus le monde de l'orthophonie, qui se questionne quant à l'adaptation de ses outils et approches. Nous avons voulu nous intéresser plus spécifiquement au volet de la prévention des troubles du langage dans ces contextes. Face au constat selon lequel parler plusieurs langues ne constitue pas un frein au développement langagier, nous nous sommes demandé s'il était bien nécessaire d'envisager des actes de prévention orthophoniques réservés à ces enfants. Nous avons coordonné les éclairages de deux disciplines, l'ethnopsychiatrie et la sociolinguistique. Cela nous a permis d'identifier un principe préventif clef : celui de la prise en compte et la valorisation des langues familiales, qui invite à tourner la réflexion du côté du soignant. La recherche en ethnopsychiatrie montre l'intérêt de la démarche de valorisation dans le développement de l'enfant et dans son épanouissement langagier. Les éclairages sociolinguistiques nous permettent, quant à eux, de questionner les enjeux éthiques de sa mise en pratique, notamment en ce qui concerne la question du rapport à la norme linguistique dans les soins du langage. Notre questionnement s'est tourné vers la sensibilisation des professionnels de la petite enfance à la prise en compte et la valorisation de la pluralité linguistique. Nous nous sommes demandé comment l'envisager, avec quels outils. Nous chercherons à fournir des pistes de réponses au moyen d'une enquête de terrain.

PARTIE THÉORIQUE

1. Choix terminologiques

Par souci de clarté, nous désambiguïsons ici les termes utilisés au sein de ce mémoire dont le sujet, complexe, fait appel à diverses disciplines aux terminologies variées.

1.1. Comment nommer les personnes déplacées et leurs enfants ?

Il existe de multiples raisons de se déplacer dans le monde aujourd'hui et autant de manières de nommer les personnes concernées. Dans le cadre de ce mémoire, nous parlerons de personnes/familles/enfants/parents « exilé(e)s ». Ce choix a demandé réflexion mais il aurait été maladroit de ne pas considérer les connotations potentielles des mots au vu des débats sémantiques existants et des usages dans les cadres politiques et médiatiques (Calabrese, 2018a). Nous avons décidé d'abandonner l'utilisation de « migrants », qui est trop générique de par sa capacité à désigner toute personne déplacée peu importe le motif (Calabrese, 2018b). « Réfugiés » paraît quant à lui trop spécifique au registre juridique (Akoka, 2018), dont la volonté est de déterminer qui serait « légitime » ou non à vivre sur le sol français métropolitain. Ces termes ne reflètent ainsi pas nos préoccupations ni la population à laquelle nous portons intérêt, à savoir les personnes qui ont fui un pays par nécessité ou contrainte et qui habitent à présent en France métropolitaine sans nécessairement avoir été reconnues sur le plan légal. Ainsi, parmi les qualificatifs courants, celui d'« exilés » nous a semblé le plus en accord avec notre démarche. Il est majoritairement utilisé dans le milieu associatif, pour son appartenance au registre des émotions (Aprile, 2018), contrairement aux mots dérivés du radical « -migr- », qui mettent l'accent sur la notion de déplacement en elle-même (Fiala, 2018). « Exilé » peut évoquer « la souffrance liée aux douleurs du déracinement » (Aprile, 2018, p. 108) que beaucoup peuvent ressentir et qui est en lien direct avec notre sujet.

1.2. La distinction fondamentale entre la notion de « langue » et de « langage »

Le langage est une fonction acquise entre 0 et 7 ans, stade à partir duquel la plasticité cérébrale dédiée à son développement tarit (Dalgalian, 2012). Pendant ses premières années de vie, l'enfant est en contact avec un environnement familial et social qui participe à structurer ses configurations neuronales à force de stimulations et sollicitations. Ce bain de langage s'effectue dans une langue, un code culturel, à partir duquel l'enfant développe ses compétences langagières. Langage et langue sont donc deux acquisitions parallèles mais distinctes malgré leur interdépendance. Comme l'indique le Dictionnaire d'Orthophonie, le langage « n'est pas

« directement » observable, et son accès passe par les langues dans lesquelles il se réalise » (Brin-Henry et al., 2011, p. 148). La fonction « langage » peut se définir comme étant « l'aptitude à manipuler les signes que sont les mots de la langue orale à des fins de communication » (Dalgalian, 2012, p. 148). Elle est transférable, au fil de la vie, à d'autres langues que la(les) langue(s) dans la(les)quelle(s) nous apprenons à parler dans l'enfance.

Ainsi, développer le langage oral est un phénomène commun à tous les humains. Son acquisition est limitée dans le temps et « étroitement liée à la structuration intellectuelle, motrice, perceptive, psychoaffective de l'enfant » (Brin-Henry et al., 2011, p. 149). Les enjeux qui gravitent autour de l'apprentissage d'une langue sont, eux, éminemment culturels. Cet apprentissage est commun à un nombre réduit de personnes, à savoir les membres d'une même communauté linguistique.

1.3. Langue, parole et usages

La linguistique structurale considère la langue comme un système fermé, un code formel et stable. Elle établit une distinction claire entre « langue » et « parole », c'est-à-dire l'utilisation individuelle de la langue, d'un modèle unique. C'est en réaction à ce courant de pensée que la discipline de la sociolinguistique a vu le jour dans les années 1970 (Calvet, 2017b). Elle introduit la notion de « variation », caractérise la langue par ses fonctions sociales plutôt que par des aspects structurels et ne trouve pas de pertinence au concept de « parole ». Elle considère en effet que ce sont les individus qui font la langue, dans leurs contextes d'énonciation, par des usages linguistiques multiples. C'est pourquoi Blanchet la considère comme un système ouvert en constant renouvellement qu'il qualifie de « code instable et partiellement organisé » (2012, p. 126). Gadet évoque donc l'opposition, au sein des Sciences du Langage, entre deux « orientations » : l'une, « formalisante », et l'autre, « sociologisante » (2021, p. 190). Dans le cadre de ce mémoire, nous aborderons la notion de « langue » sous son acception sociolinguistique.

1.4. Notion de bi/plurilinguisme

Selon Grosjean, « D'après le sens commun, être bilingue signifie connaître deux langues très bien, si ce n'est parfaitement » (2015, p. 14). Mais il fait le constat que cette définition ne correspond pas à la réalité des personnes bilingues car la majorité ne présente pas de compétences égales dans leurs deux langues. Il opte ainsi pour une définition moins restrictive du bilinguisme, où le critère central est celui de la pratique régulière de deux langues, sans nécessairement

connaître « parfaitement » l'une et l'autre pour chaque acte de la vie quotidienne. Il insiste sur l'importance d'abandonner toute grille de lecture monolingue dans l'observation des phénomènes de bilinguisme : « Un bilingue n'est pas deux ou plusieurs monolingues en une seule personne mais un être de communication à part entière » (Grosjean, 2015, p. 33). C'est pourquoi Abdelilah-Bauer prend pour repère la notion de « compétence communicative » (2015, p. 33) : le seul critère comparable entre profil langagier bilingue et monolingue est la capacité à communiquer de manière fonctionnelle. La logique est la même pour les personnes parlant plus de deux langues (trilingues, plurilingues).

2. L'orthophonie face à l'exil et aux contacts de langues

2.1. Vers un nouveau champ de compétences

Ces dernières décennies, les thérapeutes du langage ont exprimé, d'une part, des difficultés diverses en ce qui concerne la prise en soins de patients plurilingues exilés et, d'autre part, un sentiment de manque de formation sur le sujet (Estienne & Vander Linden, 2014, pp. 119-126 ; Marchadour, 2017, pp. 45-46). Mais face aux enjeux soulevés, beaucoup de professionnels manifestent un intérêt grandissant pour les situations de contacts de langues dans le soin de la communication. La parution de mémoires consacrés au sujet (Apruzzese & Marynberg, 2016), d'articles dans des revues spécialisées (Nartz, 2020 ; Volpin et al., 2020), et de quelques ouvrages (Gatignol & Topouzkhianian, 2012) en témoigne. Ainsi, un nouveau champ de compétences voit le jour progressivement avec l'intention d'adapter les approches d'une profession à « l'histoire ethnocentrique » (Rosenbaum, 2011, p. 80).

2.2. Le développement langagier bi(pluri)lingue de 0 à 6 ans

Avant 6 ans, le bilinguisme est qualifié de « précoce », par opposition au bilinguisme dit « tardif » (Abdelilah-Bauer, 2015). Bien que les contextes d'acquisition bi(pluri)lingue du langage soient multiples, deux modes de développement précoce, simultané et consécutif, sont généralement décrits (De Houwer, 2019, p. 177). Ils surviennent selon l'âge d'exposition au bilinguisme. D'après De Houwer, les recherches concernant le développement langagier de l'enfant exposé à trois langues et plus sont encore peu développées. Cependant, l'acquisition plurilingue « semble assez similaire à l'apprentissage de deux langues » (2019, p. 176). Ainsi, les propos tenus ici au sujet du développement langagier bilingue sont à généraliser, avec précaution, au développement langagier plurilingue.

2.2.1. Le bilinguisme dit « précoce simultané » (0-3 ans)

Ici, les enfants grandissent en environnement bilingue dès la naissance, ils ne connaissent pas le monolinguisme (De Houwer, 2021). L'exposition au bi(pluri)linguisme se fait généralement au sein même de la famille.

- **Développement du versant réceptif**

Tout nouveau-né est capable de percevoir, durant les premiers mois de vie, tous les phonèmes existants, toutes langues confondues. Néanmoins, les bébés manifestent une attraction particulière envers les sons entendus dans leur environnement sonore affectif, que le discours parental soit monolingue ou bilingue. Les nouveaux-nés monolingues manifestent une succion non nutritive accrue à l'écoute de leur langue maternelle tandis que les bilingues réagissent de manière indifférenciée face à leurs différentes langues (Bijeljac-Babić, 2017, pp. 51-52). Vers l'âge de 4 mois, Bijeljac-Babić relève la manifestation d'un phénomène surprenant : les nourrissons bilingues semblent adopter un comportement différent de celui des monolingues face à une langue étrangère. Cette dernière peut capter leur attention tandis que les enfants habitués à n'entendre qu'une seule langue ne manifestent pas d'intérêt particulier (2017, p. 54). Suivant le phénomène de perception catégorielle, les enfants se spécialisent, vers l'âge de 8 mois, dans la perception des sons de la langue ou des langues entendue(s) quotidiennement (De Houwer, 2021, p. 10). D'après De Houwer, lors de l'émergence de la perception catégorielle, ils conservent une oreille plus ouverte que les enfants monolingues car ils doivent appréhender plusieurs systèmes phonologiques différents là où les monolingues se spécialisent dans une seule langue (2021, p. 10). L'auteure ajoute qu'à la fin de la première année de vie, les nourrissons bilingues sont à priori capables de catégoriser de manière appropriée certains aspects spécifiques des systèmes phonologiques des deux langues qu'ils ont entendues. Par ailleurs, Bijeljac-Babić évoque un possible apprentissage « en U » (2017, p. 55) en ce qui concerne l'acquisition de deux langues phonétiquement proches. Cet apprentissage serait caractérisé par une baisse de capacités à distinguer les sons entre 4 et 8 mois puis un regain de compétences à l'âge de 12 mois (2017, pp. 55-56). Ainsi, elle avance que les jeunes enfants bilingues acquièrent leurs systèmes phonologiques aussi rapidement que les monolingues en ayant cependant recours à « des processus de réorganisation perceptive spécifiques » (Bijeljac-Babić, 2017, p. 58).

En ce qui concerne le développement de la compréhension lexicale, De Houwer indique que les enfants bilingues comprennent leur premier mot au même stade que les enfants

monolingues (2021, p. 13). Elle précise qu'ils comprennent des mots dans leurs deux langues avant leur premier anniversaire. Selon elle, il est erroné de penser que l'exposition à plusieurs langues rend l'apprentissage du langage plus difficile. Au contraire, le développement langagier bilingue semble précoce par rapport au développement monolingue : « ils comprennent en moyenne autant de mots que leurs pairs monolingues ne le font 4 mois plus tard » (De Houwer, 2019, p. 178). Elle indique que la taille du vocabulaire réceptif est semblable chez les enfants monolingues et bilingues lorsqu'ils sont évalués dans la même langue mais qu'elle diffère lorsque l'on compare la totalité du vocabulaire compris (2021, p. 14). Le vocabulaire des monolingues ne couvre en effet qu'une langue. Selon la même auteure, cette plus grande quantité de mots compris chez les enfants bilingues est explicable par le phénomène d'équivalences linguistiques : ils connaissent des mots dans une langue A et leurs traductions dans une langue B.

- **Développement du versant expressif**

Rapidement après avoir commencé à comprendre des mots, les jeunes enfants bilingues se mettent à babiller en adaptant la prosodie de leurs productions aux caractéristiques de la langue de leur interlocuteur (De Houwer, 2021, p. 15). Le babillage est généralement de courte durée, mais cela est variable. Certains arrêtent de babiller lors des premières productions de mots alors que d'autres continuent. Ils produisent des syllabes et combinaisons de syllabes jusqu'à l'âge d'un an, à l'instar des enfants monolingues (De Houwer, 2021, p. 16). Autre similarité : le premier mot apparaît entre 8 et 15 mois (De Houwer, 2019, p. 180). Le versant expressif du système phonologique demande plusieurs années de maturation. Ainsi, il est parfois difficile de comprendre les enfants, qu'ils soient monolingues ou bilingues. Dans le cas des enfants bilingues, cela peut compliquer la reconnaissance de la langue dans laquelle l'enfant essaie de produire des mots, au-delà de la reconnaissance du mot lui-même (De Houwer, 2021, p. 16).

Selon De Houwer, les patterns de développement lexical des enfants bilingues sont les mêmes que chez l'enfant monolingue (2021, p. 17). Elle précise qu'ils peuvent commencer à parler dans une langue puis dans l'autre, ou dans les deux dès le départ. Autour de 18 mois, la plupart prononcent des mots dans les deux langues. Cependant, le nombre de mots pour chaque langue varie et l'écart entre les langues peut se creuser avec l'âge. Toujours selon De Houwer, il est courant de prétendre que les enfants bilingues présentent un vocabulaire plus restreint que les monolingues bien qu'il n'existe aucune preuve à ce sujet (De Houwer, 2021, pp. 18-19). Elle évoque deux techniques de comparaison. La première consiste à considérer la production totale

de mots peu importe le nombre de langues parlées par les enfants. La deuxième consiste à ne prendre en compte qu'une seule des deux langues parlées par les enfants bilingues et de comparer les productions à celles des enfants monolingues dans la même langue. Dans les deux cas, elle cite plusieurs études qui n'avancent pas les mêmes résultats : beaucoup concluent à l'absence de différence, d'autres estiment que les enfants bilingues produisent ou bien plus ou bien moins de mots que les monolingues. Face à ces résultats mitigés, elle rappelle une liste de facteurs à prendre en compte dans la réalisation de ce type d'études et les biais induits par le recours aux questionnaires parentaux, souvent utilisés. Abdelilah-Bauer estime qu'il n'est pas pertinent de comparer le niveau lexical d'enfants monolingues avec celui d'enfants bilingues en ne prenant en compte qu'une seule langue (Abdelilah-Bauer, 2015). Elle amène l'idée que la construction du stock lexical de l'enfant bilingue est fortement impactée par la nature des langues auxquelles il est exposé. Entre autres, il n'acquiert pas nécessairement au même moment les mêmes catégories lexicales dans chacune de ses langues selon les caractéristiques structurelles de ces dernières. Ainsi il serait « imprudent de comparer les compétences langagières d'enfants vivant dans un environnement de langues différentes, au risque de diagnostiquer des « retards » de langage là où il s'agit d'un développement logique » (Abdelilah-Bauer, 2015, p. 72). Pour éviter toute démarche comparative basée sur des normes monolingues et dans une visée fonctionnelle, elle souligne un point de repère : l'acquisition d'une cinquantaine de mots à 18 mois, peu importe le profil linguistique. Elle précise que la particularité de l'enfant bilingue réside simplement dans le fait que son répertoire sera composé de mots issus de deux langues.

Qu'ils soient bilingues ou monolingues, les étapes de développement en morphosyntaxe sont là aussi semblables. Les jeunes enfants commencent généralement à combiner des mots entre 18 et 24 mois. Dans le cas des enfants bilingues, les énoncés peuvent être monolingues et/ou mixtes, sachant qu'un énoncé mixte combine deux mots issus de deux langues. Ainsi, de même que pour l'apparition des premiers mots, les premières combinaisons n'apparaissent pas toujours dans les deux langues simultanément (De Houwer, 2021, p. 20). Selon Bijeljac-Babić, ce pourrait être les compétences prosodiques de l'enfant qui le soutiennent dans la construction de deux systèmes syntaxiques malgré les différences structurelles observables d'une langue à l'autre (2017, pp. 71-73).

2.2.2. Le bilinguisme dit « précoce consécutif » (3-6 ans)

Ici, les enfants concernés grandissent en contexte monolingue avant d'être exposés à une nouvelle langue, généralement celle de la scolarisation (De Houwer, 2021, p. 25).

- **Développement du versant réceptif**

La découverte subite d'une deuxième langue (L2), en contexte de groupe, dans un cadre institutionnel inconnu offrant peu d'interactions privilégiées avec l'adulte référent, peut constituer un véritable choc, parfois traumatique, pour l'enfant monolingue (De Houwer, 2021, p. 30). Un temps considérable lui sera nécessaire pour se familiariser avec cette nouvelle langue : il n'est pas anormal que l'enfant observe une longue période de silence pendant laquelle il élabore des stratégies d'adaptation (Abdelilah-Bauer, 2015, p. 100). Quand il se développe sans encombre, l'enfant présente généralement une bonne compréhension de sa L2 au bout d'un an d'exposition (De Houwer, 2019, p. 178). L'acquisition d'une langue dépend du temps d'exposition à celle-ci. Ainsi, il est normal qu'à 5 ans encore les enfants présentant un bilinguisme consécutif aient un niveau de compréhension de leur L2 inférieur à celui de leurs pairs monolingues, qui y sont exposés depuis la naissance. Les compétences linguistiques de l'enfant bilingue consécutif s'améliorent aisément en L2 quand l'exposition à cette dernière s'intensifie.

- **Développement du versant expressif**

D'après De Houwer (2021, p. 31-32), une fois que la compréhension de la L2 a commencé à s'installer, l'enfant peut se mettre à parler rapidement et beaucoup comme il peut n'utiliser que des formules courtes, des énoncés d'un ou deux mots. Ils peuvent utiliser des stratégies adaptatives comme l'utilisation de verbes et de noms non spécifiques, d'onomatopées, de formules toutes faites (Paradis, 2007, p. 390). Cela leur permet d'entrer en interaction et d'enrichir petit à petit leur connaissance de la langue au contact de l'interlocuteur (Abdelilah-Bauer, 2015, p. 99). D'autres encore ne parlent pas du tout au bout de deux ans de scolarisation, ce qui est d'ailleurs le signe d'un mal-être émotionnel important selon De Houwer (2021, p. 31). Elle nous informe, de même que Paradis (2007), que l'enfant bilingue consécutif peut effectuer certains transferts de sa langue première (L1) vers sa L2. Sur le plan morphosyntaxique, par exemple, l'enfant peut appliquer des règles issues de sa L1 au sein de ses énoncés en L2. Il peut faire de même avec certaines particularités phonologiques de sa L1. Ces transferts peuvent disparaître à mesure que l'enfant est exposé à sa L2, ou bien persister. En ce qui concerne les acquisitions lexicales, Paradis (2007) nous apprend qu'il est possible que les enfants bilingues

consécutifs développent leur lexique en L2 plus rapidement que les enfants qui ont fait l'apprentissage de la même langue en L1 à un plus jeune âge. En effet, à 3 ans l'enfant est plus mature sur le plan cognitif et l'enfant bilingue consécutif peut s'appuyer sur ses connaissances lexicales en L1 pour comprendre les réseaux sémantiques en L2. Mais la variation interindividuelle concernant la rapidité d'acquisition de la L2 est conséquente ; certains enfants ne sont pas compréhensibles en L2 avant 2 ans d'exposition à la langue (De Houwer, 2019, p. 181). Au vu de cette grande variabilité et du manque de littérature scientifique approfondie sur le sujet, De Houwer (2019) et Paradis (2007) s'accordent à dire qu'il est encore difficile de définir des étapes de développement langagier bilingue consécutif typiques. Ces auteures identifient différents facteurs comme étant explicatifs de cette variabilité : durée et âge d'exposition, tempérament/personnalité de l'enfant, niveau de maîtrise et typologie de la L1...

2.3. Impacts potentiels du vécu migratoire sur le développement du langage

2.3.1. Éléments de compréhension issus de l'ethnopsychiatrie

L'ethnopsychiatrie s'avère être une discipline éclairante concernant l'impact potentiellement négatif des parcours d'exil sur le bien-être psycho-affectif des enfants. Le propos porté par cette discipline concerne la nécessité de prendre en compte la culture de l'autre dans les soins dédiés (Moro, 2011). Les violences que les personnes peuvent subir avant, pendant et après leurs migrations sont pluriformes (Adam-Vézina, 2020). Quand l'enfant ne les vit pas directement, le(s) traumatisme(s) en lien avec l'exil peu(ven)t lui être transmis par ses parents (Lemoine & Roubaud, 2005, p. 39). Les situations de vulnérabilité psychologique générées par l'exil sont à risque d'impacter la relation parent-enfant et le développement de ce dernier (Moro, 2011). Les mères exilées seraient par exemple beaucoup plus sujettes à souffrir de dépression post-natale, à cause de l'éloignement avec la culture d'origine. Or cela constitue un facteur de risque de troubles du développement cognitif, langagier et psychomoteur chez le bébé (Di Meo et al., 2014).

L'environnement culturel dans lequel l'enfant évolue constitue une enveloppe structurante que le vécu migratoire peut déstabiliser. Il provoque en effet une rupture entre, d'une part, le cadre culturel externe, qui fournit à l'individu une grille de compréhension du monde, et, d'autre part, le cadre culturel interne, soit les repères psycho-affectifs construits à partir du cadre culturel externe (Moro, 2011, pp. 14-15). Ainsi, l'enfant peut grandir sur un clivage établi entre les représentations culturelles familiales et le cadre culturel externe associé au pays « d'accueil ».

Cette double appartenance peut générer des conflits de loyauté pouvant entraver son développement psycho-affectif (Di Meo et al., 2014, p. 156).

2.3.2. Retentissements à l'échelle du langage

Les motifs de consultation des familles exilées sont généralement les suivants : trouble du langage oral, mutisme extra-familial et attrition de la langue maternelle (Di Meo et al., 2014, p. 152). Précisons bien que le bi(pluri)linguisme ne provoque pas en lui-même de troubles du langage (De Houwer, 2021 ; Kohl et al., 2008 ; Paradis et al., 2003). Notre propos explicite ici la spécificité avec laquelle ces derniers s'expriment néanmoins en contexte d'exil.

- **Troubles du langage oral**

Selon Di Meo et al. (2014, pp. 153-154), tout porte à croire que les enfants exilés ne présentent pas plus de troubles du langage oral que les autres enfants. Par souci de rigueur, il semble nécessaire de relever que ces auteurs ne précisent pas ce à quoi réfère l'intitulé « troubles du langage oral » dans leur propos. Or, comme exposé par Maillart (2018), les termes employés pour désigner les souffrances langagières sont divers et confusionnels. Elle rend compte du consensus terminologique issu de la phase 2 du projet « CATALISE » (Bishop et al., 2017), concernant le terme englobant de « Trouble Développementale du Langage » (TDL). Nous reviendrons sur sa signification et son intérêt dans la partie 3.2.2 du mémoire, où l'on s'attache à questionner la notion de « trouble ». Dans le cas présent, nous supposons que « troubles du langage oral » inclut tous types de troubles communément admis sous les appellations de « retards de langage » et « troubles spécifiques du langage oral ». Le propos de Di Meo et al. (2014, pp. 153-154) est de souligner le fait que la spécificité des souffrances langagières des enfants exilés ne réside pas dans leur hypothétique surnombre mais plutôt dans le fait d'être associées à des contextes pédopsychiatriques complexes.

- **Mutisme sélectif**

Les clivages établis entre culture familiale et culture du pays d'accueil peuvent générer d'importantes souffrances comme celles associées aux situations de mutismes sélectifs (Dahoun, 1995). Selon Di Meo et al., les enfants en situation d'exil sont particulièrement touchés par ce phénomène qu'ils définissent comme « l'impossibilité pour l'enfant de parler à l'extérieur de sa maison [...] alors qu'il arrive à comprendre et à parler dans des circonstances plus familières » (2014, p. 155). D'après ces auteurs, ce trouble est souvent associé à des « retards » sur les plans langagiers et psychomoteurs. Ils précisent par ailleurs qu'il est à bien différencier de la période de

silence que les enfants peuvent naturellement observer au contact d'une nouvelle langue les six premiers mois, comme évoqué en 2.2.2.

- **Le phénomène d'attrition de la langue maternelle**

L'attrition de la langue « maternelle » se caractérise par la perte de la langue première au profit de la langue seconde. Notons qu'il serait maladroit de désigner comme pathologique la perte d'une langue quand on peut communiquer dans une autre, les compétences langagières s'exprimant simplement de manière monolingue et non plus bilingue. Cependant, le processus d'attrition ne semble pas anodin : le maintien de la langue familiale paraît protecteur pour le développement global de l'enfant... A l'inverse, sa perte engendrerait des risques psychoaffectifs. C'est au moment de la scolarisation que le phénomène d'attrition est le plus à risque de survenir. Le comportement de l'environnement, parents comme enseignants, à l'égard de la ou des langue(s) familiale(s) joue beaucoup dans le maintien de cette dernière (Di Meo et al., 2014, pp. 157-160).

- **Bilinguisme et bégaiement**

Un lien de causalité est souvent établi, à tort, entre bilinguisme et bégaiement. Bijleveld et Estienne (2014) s'attachent à démentir ce rapprochement hasardeux en affirmant qu'aucune étude sérieuse n'a permis d'en démontrer la véracité. Selon elles, lorsque l'enfant bilingue bégaié, les accidents de parole surviennent généralement dans les deux langues. Cependant, les disfluences peuvent être plus massives dans une langue que dans l'autre, en L1 pour certains enfants, en L2 pour d'autres : « la règle est la diversité » (Bijleveld & Estienne, 2014, p. 207). La thérapie est proposée dans la langue avec laquelle l'enfant se sent le plus confortable. Elles partagent un de leurs constats cliniques : quand le bégaiement est traité dans une langue, le trouble disparaît dans l'autre. Cela permettrait d'affirmer que le bégaiement de l'enfant bilingue se traite de la même manière que celui de l'enfant monolingue. Ainsi, à l'instar des prises en soin d'enfants monolingues, elles rappellent la nécessité de resituer l'enfant dans son contexte familial et de porter intérêt aux événements de vie récents qui pourraient avoir participé à déclencher le bégaiement.

- **En conclusion...**

Bien que les enfants grandissant en situation d'exil ne semblent pas présenter plus de troubles du langage que les autres enfants, nous faisons état de la spécificité de leur vulnérabilité psychologique et de la manière dont elle peut s'exprimer dans leur rapport aux langues et au

langage. La perte du bilinguisme semble être un des vecteurs de cette vulnérabilité. Elle peut être causée par le poids des représentations négatives couramment associées au bilinguisme, notamment en milieu scolaire (Hélot & Erfurt, 2016). Parmi les plus courantes : grandir au contact de plusieurs langues entraverait le développement langagier (Rezzoug et al., 2007). En tant que professionnels du langage, les orthophonistes sont, de fait, concerné(e)s par la vulgarisation des étapes de développement langagier bi(pluri)lingue et la déconstruction des mythes qui circulent sur le sujet.

2.3.3. Statut des langues dans le développement langagier

Nous nous attardons ici sur une notion clef soulevée dans la sous-partie dédiée aux retentissements du vécu migratoire sur le développement langagier de l'enfant. Au delà du fait que le bi(pluri)linguisme ne constitue pas un frein au développement du langage, il semble utile de préciser que les statuts accordés aux langues de l'enfant par son environnement ont une importance particulière. Une considération dépréciative et/ou un manque de reconnaissance des langues familiales constituerait un autre vecteur de vulnérabilité. Or le contexte d'exil est malheureusement propice à ce que certaines langues soient dévalorisées par rapport à d'autres. Que le bilinguisme soit encouragé socialement n'empêche pas une hiérarchisation des langues : d'où la distinction entre « bilinguisme prestigieux » et « bilinguisme minoré » (Hélot & Erfurt, 2016).

- **Langue familiale et interactions précoces**

Selon Couëtoux (2014, pp. 133-134), pour développer son langage, l'enfant a besoin que l'on s'adresse à lui dès le tout jeune âge, dans une ou plusieurs langue(s) reliée(s) aux affects. La langue fait partie du contenant culturel sécurisant dans lequel l'enfant se structure. L'enfant a besoin d'entendre ses parents lui parler dans une(des) langue(s) par laquelle(lesquelles) ces derniers peuvent lui transmettre des émotions. Le langage se développe en effet sur un socle de compétences prélinguistiques acquises précocement dans l'échange avec les interlocuteurs réguliers : attention conjointe, tours de rôle, imitation, pointage... Et le développement de ces compétences est étroitement lié au partage émotionnel, à l'accordage affectif entre les parents et l'enfant, à la possibilité de faire des expériences répétitives dans un environnement sécurisant. L'auteure invite donc à donner de la reconnaissance aux langues familiales de l'enfant et à encourager les parents dans leur transmission.

- **Bénéfice de son maintien dans le temps**

Pour l'enfant, acquérir le langage dans sa langue familiale est source de nombreux bienfaits, tant sur le plan langagier que psycho-affectif (Rezzoug et al., 2007). Elle constitue un socle qui facilite l'apprentissage ultérieur de nouvelles langues (Moro, 2019). Elle favorise l'ancrage de l'enfant dans la filiation, son inscription dans l'histoire de sa famille, et de la culture de cette dernière (Rezzoug et al., 2007). Le fait qu'il soit reconnu dans son appartenance à une autre culture est bon pour son estime de lui-même et favorise les apprentissages scolaires (Di Meo et al., 2014, p. 153 ; Fumeaux et al., 2013 ; Simon et al., 2020). Ainsi, nous pouvons estimer que le maintien de la langue dite « maternelle » constitue un facteur de protection pour les enfants en situation d'exil.

- **La transmission familiale des langues en contexte d'exil**

Pourtant, et pour diverses raisons, la transmission des langues familiales par les parents n'est pas toujours de mise. Depez (1994) décrit 4 paramètres d'influence dans l'acquisition, l'abandon ou le maintien des langues dans le répertoire de la personne bilingue :

1) L'environnement immédiat de communication :

L'auteure évoque quatre réseaux d'interactions, chacun associé à la pratique d'une ou plusieurs langue(s). Il s'agit de la famille, de l'activité scolaire/professionnelles, ainsi que, d'une part, les interactions avec le « pays de résidence » et, d'autre part, celles avec le « pays d'origine » (Depez, 1994, p. 83). Questionner l'investissement de ces différents cercles peut permettre d'analyser les besoins communicationnels associés à chacune des langues de l'enfant. Plus il y a nécessité pour l'enfant d'interagir dans une langue, plus il y a de chance que cette dernière soit investie et maintenue.

2) La dimension temporelle :

Il s'agit ici de restituer l'histoire linguistique familiale « sous forme d'arbres généalogiques linguistiques » (Depez, 1994, p. 67). Cela met en lumière l'implication de chaque génération dans la transmission ou l'abandon des langues familiales selon certains événements historiques survenus dans le pays de départ et celui d'arrivée. L'histoire linguistique est mise en lien avec l'histoire de la migration et les facteurs environnementaux qui influencent chaque individu dans ses pratiques.

3) *Les statuts des langues :*

Que ce soit à l'échelle familiale ou à celle d'un pays, les langues ne jouissent pas toutes du même statut, de la même valeur. Ainsi, il ne suffit pas, pour que l'enfant apprenne une langue, qu'il y soit simplement exposé au quotidien. Les réactions de son environnement, selon qu'elles soient valorisantes ou non, peuvent l'encourager ou le décourager dans ses choix linguistiques.

4) *L'aspect identitaire des langues :*

Ce point aborde la relation que l'enfant entretient avec sa propre histoire linguistique et culturelle et les enjeux liés à « l'intégration » (Deprez, 1994, p. 95) dans un environnement extérieur à sa culture familiale. L'enjeu est de pouvoir conserver cet héritage, ses liens de filiation, tout en étant accepté au sein des groupes de pairs. Ainsi l'enfant est face au défi de se construire une identité faite de plusieurs appartenances. Il peut entretenir ou abandonner cette inscription double, par assimilation.

Ainsi, les enjeux concernant la transmission des langues familiales sont propres à chaque famille, les cas de figure sont multiples. A cause de la hiérarchisation des langues souvent portée par le pays d'accueil, certains parents se contraignent à s'adresser à l'enfant dans la langue légitimée (Di Meo et al., 2014, pp. 154-155). Mais d'autres préféreront abandonner leur(s) langue(s) compte tenu, non pas de leur statut social dans le pays d'arrivée, mais de leur charge traumatique, liée à des événements vécus au pays de départ (Di Meo et al., 2014 ; Ismaël Abdoukafi, 2020, p. 24). D'autres encore la(les) revendiqueront comme marqueur d'identité non négociable (Deprez, 1994, p. 97). Par ailleurs, les attentes des parents envers leurs enfants en terme de comportement et de développement langagier ne sont pas toujours les mêmes d'une culture à l'autre, suivant les représentations culturelles associées à l'enfance. Camara s'appuie sur l'exemple de la culture soninké, au sein de laquelle les compétences en compréhension prévaudraient sur celles en expression, du moins aux yeux des parents interrogés au sein de cette étude. Ainsi, la simple compréhension suffirait à ce que l'enfant soit considéré comme pratiquant du soninké car il ne serait pas attendu de lui qu'il réponde nécessairement à l'adulte (Camara, 2015). Aussi, d'une famille à l'autre, la cohabitation de deux ou plusieurs langues au sein des énoncés sera plus ou moins bien acceptée car les parents peuvent ressentir un besoin de protéger leur identité culturelle dans un environnement vécu comme hostile (Deprez, 1994, pp. 58-59). Autre observation : en cas de mixité culturelle au sein du couple parental, si l'un des deux parents parle la langue dominante du pays, il aura un rôle particulier dans le fait de laisser une place à

celle parlée par l'autre parent (Deprez, 1994, p. 63). Du côté des enfants, leur rang dans la fratrie influence la probabilité de conserver la langue familiale ou non. L'aîné est généralement plus exposé à cette dernière avant de découvrir la langue du pays de résidence, du moins quand les parents ne la parlent pas ou pas encore. Les puînés, eux, « seront exposés au français plus précocement, par le biais de leur aîné » (Rezzoug et al., 2007, p. 52).

2.3.4. Exil, précarité et accès aux soins

Les enfants vivant en milieu défavorisé développeraient plus de « retards de langage » (Grobon et al., 2019 ; Hart & Risley, 2003), autant en contexte bilingue que monolingue (Le Normand & Kern, 2018). La notion même de « retard » est néanmoins discutable, comme évoqué en page 18, au vu du récent consensus scientifique concernant les TDL (Maillart, 2018, p. 14). Ici, « précarité » est à comprendre au sens large, sous ses différentes dimensions. Aux aspects psychologiques et affectifs précédemment mentionnés s'ajoutent les insécurités économiques et administratives. Or les personnes exilées sont considérablement exposées, et de manière spécifique, à ces divers facteurs de vulnérabilité (Bouchaud & Cha, 2012). L'idée n'est pas d'affirmer que les enfants exilés, parce qu'ils sont susceptibles de grandir en contexte de précarité, développent plus de troubles du langage que les autres enfants. Le propos vise plutôt à mentionner ce paramètre en tant que renforçateur potentiel des vulnérabilités psychologiques évoquées au cours de ces dernières pages. Nous soulignons le manque d'adaptation de notre système de santé à ces problématiques et les difficultés d'accès aux soins qui en résultent (André & Azzedine, 2019 ; Chambon & Le Goff, 2016).

3. Penser la pluralité linguistique pour penser une prévention bienfaisante

3.1. Généralités au sujet de la prévention orthophonique

3.1.1. Prévention primaire, secondaire, tertiaire

Comme l'indique le référentiel d'activités de la profession, publié dans le bulletin officiel n°32 du 5 septembre 2013, les actes de prévention font partie des missions de l'orthophoniste. Ces actes sont répartis par niveaux de prévention : primaire, secondaire, tertiaire. La prévention primaire a pour objectif de diminuer l'incidence d'une maladie ou d'un trouble, de réduire le nombre de nouveaux cas, en proposant notamment de l'éducation sanitaire (Coquet, 2013). En orthophonie, nous pouvons citer l'action « un bébé un livre » ou encore la création de la page internet consacrée à la prévention des troubles du langage oral et écrit sur le site de la Fédération Nationale des Orthophonistes (Corallini & Dussourd-Deparis, 2019 ; <https://www.fno->

prevention-orthophonie.fr/). La prévention secondaire vise, quant à elle, la diminution de la prévalence d'une maladie ou d'un trouble, c'est-à-dire la réduction du nombre de cas déjà existants, notamment par le dépistage (Coquet, 2013). Les orthophonistes ont à disposition plusieurs tests de ce type. Parmi eux, nous pouvons évoquer le DPL3 (Coquet, 2019). Enfin, la prévention tertiaire a pour but d'éviter la chronicisation des troubles et leur impact sur la vie des personnes (Coquet, 2013). En orthophonie, ce niveau de prévention est associé aux suivis thérapeutiques. L'orthophoniste est en effet amené à faire de l'accompagnement parental (Coquet, 2017), à informer l'entourage de l'enfant concernant ses besoins, à participer aux équipes éducatives dans les écoles, à rédiger des documents administratifs pour la mise en place d'aménagement en milieu scolaire... (Coquet, 2013).

3.1.2. Structures et acteurs de prévention

Les acteurs impliqués dans la prévention des troubles du langage sont aussi divers que les structures accueillant de jeunes enfants, comme le montrent Charmetant (2016) et Coquet (2013). Au sein du secteur médico-social, nous pouvons citer les médecins généralistes, la Protection Maternelle Infantile (PMI) et les Lieux d'Accueil Enfants Parents (LAEP). Le milieu éducatif est lui aussi concerné par la prévention des troubles du langage oral. Ici, nous pensons principalement aux crèches et écoles maternelles.

3.2. Prévention, pluralité et enjeux éthiques : apports de la sociolinguistique

Selon le propos développé dans la partie n°2 de ce mémoire, la valorisation de la langue maternelle des enfants exilés constitue un acte de prévention dans le sens où elle favorise un développement langagier bilingue serein et épanoui en diminuant les souffrances psycho-affectives provoquées par les situations de rejet ou de non prise en compte de la langue maternelle de l'enfant. La démarche de valorisation fait appel à de nombreux enjeux éthiques qu'une discipline comme la sociolinguistique peut éclairer. Nous verrons comment cette dernière peut s'avérer utile pour penser la prévention en contexte de contacts de langues.

3.2.1. Représentations et attitudes

La minorisation est un procédé de domination qui participe à dévaloriser, inférioriser une langue par rapport à une autre, majoritarisée (Blanchet, 2005). Cela peut générer des phénomènes de discriminations linguistiques, ou « glottophobie », discriminations envers des personnes ou des groupes de personnes au prétexte de la langue parlée, du registre utilisé, des variations linguistiques pratiquées (Blanchet, 2013). Certaines langues jouissent d'une reconnaissance

sociale, d'autres non. Par exemple, en France, pays à forte tradition monolingue où le français dispose d'un statut hégémonique, les langues de l'immigration peinent à être reconnues au sein des instances scolaires (Blanchet, 2016). Le rapport qu'entretiennent les locuteurs avec les langues n'est pas neutre : les pratiques linguistiques sont fortement imbibées de sentiments et de représentations qui influencent quotidiennement les comportements des individus à l'égard des langues, de leurs locuteurs (Calvet, 2017a). La notion de représentations est liée à celle d'attitudes (Boyer, 2021). Selon Yaguello (1988, p.13), les locuteurs adoptent généralement trois sortes d'attitudes :

-L'*attitude explicative*, qui approche la langue avec rationalité, pour en étudier les mécanismes, par exemple pour expliquer l'origine des mots ;

-L'*attitude appréciative*, qui porte des jugements concernant, par exemple, la beauté de telle langue par rapport à une autre ;

-L'*attitude normative*, dont le but est de relever, dans le discours, toutes les incorrections linguistiques supposées.

L'auteure exprime la nécessité de combattre les fausses croyances qui circulent au sujet des langues car elles peuvent « nuire à la compréhension de l'autre, donner des arguments à toutes les formes de racisme, contribuer à l'obscurantisme » (Yaguello, 1988, p. 14). Penser, par exemple, que le bilinguisme peut constituer un frein au développement du langage peut être considéré comme obscurantiste. Dans la partie n°2 de ce mémoire, nous avons en effet exposé l'aspect infondé voire dangereux d'une telle théorie. Aborder le bi(pluri)linguisme avec une pensée monolingue peut mener à entretenir des représentations erronées et, ainsi, par méconnaissance, générer des attitudes nocives au bien-être des enfants concernés. Abdelilah-Bauer (2015, chapitre 6) illustre très bien ce propos, en mentionnant d'ailleurs le rôle de « certains orthophonistes » dans la circulation de fausses croyances, comme celle selon laquelle l'alternance de codes, soit le recours aux énoncés mixtes par l'enfant, entraverait le développement du langage (2015, p. 149). Autre croyance répandue : l'apprentissage du français primerait sur la pratique de la langue familiale. Comme évoqué en 2.3.3, selon le statut de la langue pratiquée par l'enfant en dehors de l'école, son bilinguisme sera plus ou moins valorisé, et donc, encouragé. A ce sujet, Bijeljac-Babić pointe une « attitude de domination linguistique qui favorise le monolinguisme natif ou le bilinguisme « noble » contre les dominés (immigrés bilingues) » (2017, p. 95). Blanchet fait le lien entre le sentiment d'insécurité linguistique généré par ces attitudes et la survenue

de mutismes sélectifs en milieu scolaire (2016, p. 88). Pour définir le phénomène d'insécurité linguistique (IL), nous retranscrivons ici les propos de Bretegnier :

Partant, le sentiment d'IL apparaît comme lié à la perception, par un (groupe de) locuteur(s), de l'illégitimité de son discours en regard des modèles normatifs à l'aune desquels, dans cette situation, sont évalués les usages ; et partant, à la peur que ce discours ne le délégitime à son tour, ne le discrédite, ne le prive de l'identité, à laquelle il aspire, de membre de la communauté qui véhicule ce modèle normatif. C'est ainsi que l'on parle de l'insécurité linguistique comme expression d'un sentiment d'exclusion, d'extériorité, d'exogénéité, comme quête d'admission, de communauté, de légitimité linguistique et identitaire. (Bretegnier, 2002, p. 9)

3.2.2. Tests de dépistage et enjeux normatifs

Nous avons précédemment évoqué le recours, par les orthophonistes, aux tests de dépistage des troubles du langage oral dans le cadre d'actions de prévention. Nous développons ici les enjeux liés à l'utilisation de ces outils avec une lecture sociolinguistique.

Les critères de validité qu'un test de dépistage doit respecter sont les mêmes que pour les tests diagnostiques, à savoir la spécificité et la sensibilité. Ces paramètres ont pour but de réduire un maximum le nombre de faux positifs et de faux négatifs parmi les personnes dépistées (Coquet, 2013). Cela suppose de définir au préalable des critères de « déviance » en regard d'une norme (Devevey, 2013, p. 1). Comme l'indique Kerlan, le concept d'évaluation est intimement lié à ceux de valeur et de comparaison (2016, pp. 110-118). Elle expose un enjeu capital : celui de définir, parmi des variations linguistiques, ce qui relève du « normal » ou du « pathologique » (Kerlan, 2016, p. 115). A ce propos, Devevey s'interroge lui aussi : « La déviance n'est-elle pas autre chose qu'un usage particulier du code, qu'une forme de variation ? » (2013, p. 17). L'auteur montre qu'il est peu aisé de composer un groupe de référence à partir duquel établir une norme supposément commune à tous les enfants locuteurs du français. C'est pourquoi il propose aux orthophonistes de prendre pour point de repère, dans l'évaluation du langage de l'enfant, « les pratiques langagières en vigueur dans son environnement quotidien, sociolecte voire écolecte » (2013, p. 20). Selon Kunz, il s'agit, respectivement, des usages propres à un groupe et des usages propres à un milieu familial (2013). Cette dernière propose de concevoir les productions langagières de l'enfant présentant des troubles du langage comme des variations d'usage constituant un idiolecte, c'est-à-dire les usages propres à un individu donné (Kunz, 2013,

p.81). Selon elle, le rôle de l'orthophoniste est en premier lieu de cerner et d'augmenter la zone de contact entre l'idiolecte de l'enfant et son écolecte. Cela s'avère nécessaire quand les variations idiolectales sont telles que, par exemple, l'enfant peine à se faire comprendre par son entourage familial. Puis, dans un second temps, l'attention est portée sur la zone de contact entre idiolecte et sociolecte, et, en dernier lieu, entre l'idiolecte et la langue de manière générale, suivant les besoins de l'enfant.

Ainsi, c'est son rapport à la norme qui fera que l'orthophoniste adoptera une attitude prescriptive et imposera un modèle de « bon emploi » de la langue (André, 2016 ; Ledegen, 2013) ou, au contraire, une attitude d'ouverture et de prise en compte des variations et usages (Ledegen & Léglise, 2013). Au sujet de la norme prescriptive, Ledegen précise : « C'est dans le cadre de cette norme que les monolingues sont présentés souvent comme de meilleurs témoins du bon langage que les bilingues, parce qu'ils sont supposés davantage préservés des influences extérieures des emprunts » (2013, p. 377). Cela fait référence à la notion d'« idéologie du standard » dont les caractéristiques sont résumées par Lodge (1997, p. 210) :

-Elle tend à uniformiser les manières de parler parmi tous les locuteurs, à rejeter les pratiques qui s'éloignent du modèle de « pureté » de la langue établie comme unique référence.

-Ce modèle de prestige serait, dans les faits, utilisé par l'élite de la société, les personnes qui exercent des formes de pouvoirs et jouissent d'un statut social élevé.

-Enfin, la forme la plus « pure » de la langue serait la forme écrite, considérée comme plus prestigieuse. Les langues ne possédant pas de système écrit s'en trouveraient infériorisées et qualifiées d'« idiomes », « patois », « parlers ».

Cette idéologie s'exprime plus ou moins d'une culture à une autre, d'un pays à un autre. L'auteur précise cependant que la France présente une « solide tradition de purisme » (Lodge, 1997, p. 209). L'histoire nationaliste du pays serait en cause (Rebourcet, 2008).

Ainsi, selon notre rapport au français standard, certains éléments du développement langagier bilingue typique évoqués dans la partie n°2.2 de ce mémoire sont à risque d'être étiquetés de « déviants ». A titre d'exemple, il est tout à fait courant que le développement langagier des enfants bi(pluri)lingues soit inégal d'une langue à l'autre, ou qu'ils produisent des énoncés mixtes, sollicitant les deux langues à la fois (De Houwer, 2021). Cela n'est pas signe de troubles (Abdelilah-Bauer, 2015). Nous pouvons aussi nous attarder sur la question des « accents ». En France, est considéré comme tel toute prononciation s'éloignant de la norme de

référence (Candea, 2021). En orthophonie, cette considération peut, comme le souligne Marchadour (2018, p. 145), mener à pathologiser les interférences phonologiques parfois présentes dans le langage des enfants bi(pluri)lingues. Nous remarquons cependant que la question du rapport à la norme prend de l'importance dans les débats terminologiques récents concernant la manière de qualifier les troubles du langage en orthophonie, à l'échelle internationale du moins. Le projet « CATALISE » (Bishop et al., 2017), mentionné en page 9 de ce mémoire, conclut qu'« il n'existe pas de séparation claire entre normalité et trouble » (Maillart, 2018, p. 14). C'est à partir de ce constat qu'est proposée l'appellation globale de « Trouble Développementale du Langage » (TDL), ce qui contredit les classifications distinguant les « retards » des troubles plus chroniques. Cela semble argumenté par le fait qu'il est difficile de prédire, parmi les enfants étiquetés de « retardataires », lesquels présentent un développement finalement non pathologique et lesquels présenteront de réels troubles langagiers sur le long terme, au-delà de leurs 5 ans. Nous percevons une volonté de renouveler l'approche de la notion de « trouble », ici basée sur la gêne fonctionnelle éprouvée par l'enfant dans son quotidien (Breault et al., 2019). Cela s'apparente plus à la démarche de Kunz précédemment évoquée qu'à une approche normative. Aussi, nous remarquons que, parmi les 12 constats mis en avant par les auteurs, le 4ème est consacré aux enfants bi(pluri)lingues, qui « ne devraient pas être considérés comme présentant un trouble du langage, à moins de disposer de données montrant que l'enfant ne possède un niveau langagier approprié à son âge chronologique dans aucune langue » (Maillart, 2018, p. 7). Sanson (2010) soulignait déjà cette nécessité, de même que Rosenbaum (2009a), qui rappelle l'importance, au sein de l'exercice orthophonique, de bien différencier les notions de langue et de langage. Le rôle de l'orthophoniste réside, selon elle, dans le fait de soigner le langage et non de garantir l'apprentissage normé et monolingue d'une langue. Elle estime que les tests d'évaluation du langage à disposition des orthophonistes sont majoritairement établis sur des normes monolingues, et donc tout à fait inappropriés pour l'évaluation du langage en contexte de pluralité linguistique (Rosenbaum, 2009a). Cela peut mener à des situations de sur-identifications et sous-identifications de troubles (Noël, 2018). L'Évaluation Langagière pour Allophones et primo-arrivants (ELAL) d'Avicenne paraît être, à priori, le seul test transculturel de langage oral existant en France métropolitaine à ce jour (Rezzoug et al., 2018). Il permet une évaluation en langue « maternelle ». Il a été validé dans plusieurs langues : arabe algérien (Bennabi Bensekhar et al., 2018), arabe marocain (Touhami et al., 2018), soninké (Camara et al., 2018) et tamoul (Simon et al., 2018). De son côté, Noël (2015) a créé la Batterie d'Évaluation

Orthophonique des Compétences Langagières des Enfants Réunionnais (BEOCLER). Pour aider au repérage des troubles, De Houwer (2019, pp. 187-191) propose, elle, un protocole de dépistage adapté aux contextes d'évaluations bilingues.

3.2.3. Réflexivité et posture de soin en orthophonie

Les points abordés en 3.2.1 et 3.2.2 soulèvent de nombreux enjeux éthiques auxquels sont soumis les professionnels de santé. Parmi eux, nous évoquerons le rapport au principe bioéthique de non-malfaisance, qui consiste en l'« obligation de ne pas ajouter de la souffrance » à la personne faisant l'objet d'un soin (Kerlan, 2016, p. 76).

Les notions de minorisation, de majoritarisation, de rapport à la norme et d'insécurité linguistique, pour ne citer qu'elles, permettent de situer le soin orthophonique dans un cadre glottopolitique à tendance « assimilationniste » que Rosenbaum nous invite à questionner (2011). L'étude de Dufeutrelle (2021) nous montre que 23 % des orthophonistes interrogées considèrent que le bilinguisme peut constituer un frein aux apprentissages et que 15 % estiment que les créoles ne sont pas des langues à part entière. Précisons que, au sein de cette recherche, les thérapeutes exerçant en DOMTOM, « territoires plus sensibles à la problématique du transculturel », étaient surreprésentés par rapport à leur part dans la population nationale des orthophonistes (2021, p. 82). De plus, 32 % des personnes interrogées ont déclaré être plurilingues. Il est intéressant de constater, sans conclusions précipitées, que, malgré l'apparente familiarisation de l'échantillon avec les situations de pluralité linguistique et culturelle, une part non négligeable a manifesté des représentations erronées et hiérarchisantes. Avec autant de prudence, l'auteure suggère un « possible impact d'un manque de conscience, d'une non reconnaissance de la réalité socio-culturelle chez les locuteurs créoles » (Dufeutrelle, 2021, p. 87). Elle relève cependant que, au sein de sa recherche, les orthophonistes souhaitent majoritairement mieux comprendre les phénomènes transculturels qui s'expriment au sein de leurs espaces de soin.

Ainsi, une question se pose : comment penser la pluralité dans un cadre glottopolitique portant une idéologie linguistique monolingue et plaçant une langue en position hégémonique ? En ethnopsychiatrie, Moro (2011) démontre l'importance du décentrage culturel dans la relation aux personnes exilées, l'idée étant de réduire l'asymétrie soignant/soigné fréquemment constatée. Le but n'est pas de taire la culture du soignant mais que ce dernier puisse laisser place à celle du soigné et encourager une co-construction culturelle du soin. Elle souligne l'intérêt pour le

soignant de développer ses connaissances anthropologiques pour pouvoir utiliser des leviers thérapeutiques issus des cultures des patients rencontrés. Cela est le plus souvent indispensable à la mise en place d'une alliance thérapeutique satisfaisante (Sturm et al., 2016). En orthophonie, ce décentrage semble tout à fait envisageable par une démarche réflexive du soignant concernant son rapport au plurilinguisme et aux langues. Dufeutrelle suggère la mise en place d'un « contre-transfert linguistique comme première étape vers un contre-transfert culturel » (2021, p. 89). Cela consisterait à se familiariser avec les éléments contrastifs des langues rencontrées et à étudier les mécanismes communs et différents aux deux langues de l'enfant pour mieux l'accompagner dans un développement langagier bilingue non excluant de sa langue familiale. Précisons que le contre-transfert est, selon Moro, « la somme de toutes les réactions du clinicien explicites et implicites par rapport à son patient ou à son objet de recherche » (1998, p. 119). L'auteure expose l'intérêt de cette notion dans la démarche de décentrage, en expliquant que reconnaître et analyser son contre-transfert permet de limiter les jugements ethnocentrés. Huqueleux porte le même propos en soulignant la nécessité éthique (Huqueleux, 2016).

4. Cheminement vers la problématique et les objectifs de recherche

4.1. La valorisation comme levier de prévention primaire, secondaire et tertiaire

La revue de la littérature nous a permis de pointer un enjeu prédominant dans les démarches de prise en compte et de valorisation de la pluralité linguistique : celui de la réflexivité du soignant, de sa capacité à se décentrer. Nous avons donc choisi la problématique suivante :

Comment sensibiliser les professionnels de la petite enfance à la prise en compte et la valorisation de la pluralité linguistique ?

Les orthophonistes, en tant que professionnel(le)s du langage, pourraient se charger de mener à bien cette sensibilisation, ce qui n'empêche pas de les inclure dans le public à sensibiliser potentiellement par ailleurs. Le niveau de prévention ici visé est primaire, puisqu'il est question de formation des professionnels. Mais nous avons vu que questionner les postures thérapeutiques impactait aussi le dépistage des troubles et l'accompagnement des familles, donc les niveaux secondaire et tertiaire.

4.2. Biographie langagière et objectifs de la recherche

En rapport avec la question de la pluralité linguistique, beaucoup d'outils, de formations, et de recherches ont été réalisés à destination du monde de l'enseignement (Blanchet & Clerc

Conan, 2015; Lory & Armand, 2016; Nocus et al., 2007; Rachidi et al., 2013). Parmi les outils de formation connus, nous pouvons relever celui de la biographie langagière, qui « prend la forme d'un récit de vie, avec pour fil conducteur *mon* histoire et *ma* relation avec les langues » (Clerc Conan, 2018, p. 82).

Nous avons eu recours à cet outil selon deux objectifs :

- 1) Il était question de l'expérimenter auprès des participantes de l'étude pour en questionner le potentiel réflexif, son intérêt dans le cadre d'actions de sensibilisation. Nous avons par ailleurs cherché à savoir si les notions théoriques issues du champ de la sociolinguistique pouvaient elles aussi constituer des outils de sensibilisation adaptés.
- 2) Il a constitué un moyen d'étudier les représentations des informatrices concernant l'exil et les situations de contacts de langue dans le soin. L'idée était d'observer de quelle manière les volontaires étaient déjà sensibilisées ou non aux enjeux associés afin de mieux cerner leurs positionnements actuels et ainsi mieux mesurer l'impact des outils proposés.

PARTIE PRATIQUE

1. Méthodologie.

1.1. Présentation de la démarche de recherche

Dans un souci de cohérence avec la partie théorique exposée au sein de ce mémoire et au vu du sujet de recherche, il nous a semblé bon d'opter pour une méthodologie issue des sciences humaines et sociales. Ainsi, la méthode exposée par Blanchet (2012), à savoir l'ethnosociolinguistique de terrain, a fortement inspiré notre démarche. En tant que méthode empirico-inductive, elle s'attache à prendre en compte la diversité des facteurs intervenant dans les phénomènes humains ainsi que leurs contextes d'apparition. Comme l'indique l'auteur, l'objectif est de « *comprendre* (c'est-à-dire de « donner du sens à des événements spécifiques ») et non d'*expliquer* (c'est-à-dire d'établir des lois universelles de causalité) » (Blanchet, 2012, p. 33). Il s'agit de se déplacer sur un terrain d'enquête pour s'en imprégner, généralement par de l'observation et des entretiens. L'enquêteur recueille toutes les informations possibles et prend en compte les différents points de vue qui lui sont partagés. Cela fait émerger de nouveaux questionnements, précise les axes de réflexion. Après analyse, les résultats obtenus ne sont pas

généralisables mais éclairent le mieux possible les enjeux du terrain concerné. En cela, nous pouvons qualifier notre enquête de « microsociologique » : elle s'attache à décrire des phénomènes observés dans un contexte précis et propose des pistes de réflexion valables dans ce cadre restreint.

1.2. Subjectivité et réflexivité

Opter pour une démarche de recherche qualitative nous a nécessairement amenée à questionner les notions de subjectivité et de réflexivité. Nous prenons le parti d'une « subjectivité assumée [...] plus pertinente qu'une subjectivité ignorée » (Blanchet, 2009, p. 149), soit une subjectivité nécessaire mais contenue au moyen d'un exercice réflexif constant permettant de limiter les biais inhérents à toute démarche de recherche. Blanchet présente le processus de réflexivité comme « une démarche par laquelle je m'interroge moi-même [...] et où je suis interrogé par autrui [...] sur mes propres actes et mes propres discours » (2009, p. 145). Il nomme cela « auto-réflexivité » et « hétéro-réflexivité » (2009, p. 148). Ainsi, nous avons pris le temps de questionner au mieux nos intentions, convictions et représentations, pour prendre en compte leur potentiel impact sur la réalisation de notre enquête, l'analyse des résultats et la communication de ces derniers. Nous avons ainsi interrogé nos parcours linguistiques et universitaires, à la recherche d'opinions préconçues et des motivations qui ont donné lieu à ce mémoire. Nous avons souhaité développer nos connaissances, comme en témoignent nos stages de sensibilisation à la recherche effectués au sein du Pôle de Recherche Francophonies, Interculturel, Communication, Sociolinguistique (PREFICS) de l'université de Rennes 2, ou encore notre participation au 23ème colloque international de la revue « L'autre » sur la thématique « Cliniques, institutions et politiques migratoires ». Nous avons eu l'occasion de prendre la parole lors d'un séminaire doctoral au sein du PREFICS le 19 février 2021, à mi-parcours de notre recherche, pour exposer nos réflexions d'alors et les soumettre au processus d'hétéro-réflexivité précédemment évoqué. Des échanges réguliers avec des membres de ce laboratoire ont permis d'alimenter cette démarche.

1.3. Présentation du terrain d'enquête

Notre « terrain », non uniquement en tant qu'endroit géographiquement défini, mais comme ensemble des rencontres et interactions réalisées avec des informateurs (Blanchet, 2012, p. 31) est constitué de plusieurs volets. Le point de départ de notre recherche a été une longue période d'observation au sein de l'Unité Petite Enfance (UPE) du pôle I03 du centre hospitalier Georges Daumezon. Celle-ci se compose du Centre Médico-Psychologique (CMP) « L'île à

hélice » et de l'Hôpital de Jour (HJ) « Beaulieu », tous deux situés dans le quartier Beaulieu/Mangin sur l'île de Nantes. Nous avons rencontré une partie des professionnelles y exerçant à l'occasion de leur intervention en avril 2019 lors de la 21ème journée du Groupe Nantais de Pédopsychiatrie intitulée « Naître et grandir en situation migratoire ». Cette intervention était suivie d'une présentation d'un travail de recherche effectué au sein de l'UPE, sur la question des troubles du langage chez les enfants exilés (Bouchet, 2018).

1.3.1. Observation participante

De cette manière, nous avons su que ces professionnelles étaient amenées à rencontrer, dans le cadre de leurs pratiques de soins, des familles vivant en situation d'exil ; et que cela générerait une dynamique de questionnements de la part des soignantes. Il nous a donc semblé pertinent de nous immerger dans ce lieu d'exercice en tant qu'observatrice, à l'occasion d'une année de césure prévue à cet effet. Nous avons ainsi effectué un stage d'octobre 2020 à avril 2021. Sur nos deux à trois jours de présence par semaine, nous avons accès à :

- un temps de réunion d'équipe, appelé « synthèse » ;
- des temps de soin orthophonique en individuel ;
- un groupe thérapeutique à destination d'enfants présentant d'importants retards de langage ;
- un groupe dit « d'observation » ayant pour objectif de cerner les besoins d'enfants figurant sur liste d'attente pour leur attribuer des suivis adaptés à la rentrée suivante.

L'observation participante a été permise par le statut qui nous était attribué. Les équipes soignantes savaient que notre présence était liée à la réalisation d'un mémoire de fin d'études en orthophonie mais nous avons avant tout un statut d'étudiante-stagiaire propice au fait de se fondre dans le décor et de prendre part au quotidien de l'UPE. Ce statut nous a permis d'adopter une posture « intérieure-extérieure » en faveur d'« un équilibre entre implication et distance » (Blanchet, 2012, pp. 46-50) : nous faisons temporairement partie de l'équipe sans en être membre tout à fait. Notre présence n'a probablement pas ou peu impacté les pratiques et habitudes des professionnelles, réduisant au maximum le paradoxe de l'enquêteur (Labov, 1972, p. 113) soit les conséquences de notre simple présence sur les phénomènes étudiés. Ici, nous avons relevé les propos, questionnements et attitudes en rapport avec les notions de prévention et de pluralité linguistique, culturelle. Toutes les observations ont été consignées dans un carnet de bord.

1.3.2. Entretiens individuels

Par ailleurs, nous avons effectué 16 entretiens. La méthodologie employée se situait entre l'entretien semi-directif (Bres, 1999) et l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2016).

- **Élaboration de la grille d'entretien**

Ainsi, notre grille (Annexe 1 – Grille d'entretiens) prévoyait des questions systématiques pour qu'une comparaison entre les différents entretiens soit possible. Mais nous avons souhaité incorporer un maximum de souplesse dans leur déroulé, laisser le plus de place possible aux propositions des informatrices, à leurs associations d'idées, à des réponses inattendues. L'idée était de les guider suffisamment pour les mettre en confiance tout en évitant d'induire tout potentiel « style de réponse de surface » par excès de dirigisme (Kaufmann, 2016, p. 45). Nous avons cherché à obtenir la parole la plus authentique possible, sachant bien néanmoins que la situation d'entretien ne le permet jamais entièrement (Bres, 1999). Nous avons cherché à atténuer les biais associés à cette dernière, notamment le « biais de pré-établissement des questions » (Blanchet, 2012, p. 53). Ainsi, le choix des thématiques abordées a découlé, non pas de représentations personnelles préexistantes à la recherche, mais d'observations faites sur le terrain d'enquête en amont des entretiens. De plus, pour amoindrir le phénomène de paradoxe du chercheur précédemment évoqué, nous avons agi sur l'ordre des questions.

Nous débutons l'échange en donnant quelques repères quant à son déroulé et en invitant les informatrices à s'approprier les entretiens. Ils étaient divisés en trois temps. D'abord, nous leur proposons de se prêter à l'exercice de biographie langagière (BL). Cela avait pour objectif de « briser la glace » et de leur permettre une prise de parole la plus libre et spacieuse possible. Aussi, la BL était l'occasion de mieux cerner, d'une part, le profil sociolinguistique de chaque enquêtée et, d'autre part, de faire spontanément émerger leurs représentations au sujet de l'exil et des langues. Positionner cet exercice en début d'entretien constituait un choix stratégique. Nous savons en effet que les questions de l'enquêteur orientent les réponses des enquêtés (Blanchet, 2012, p. 52). Ainsi, il nous a semblé plus avisé d'attendre la fin de leurs récits pour commencer à poser des questions complémentaires explicites ciblant certaines notions clefs : langue/langage, monolinguisme, bilinguisme...

Dans un second temps, nous avons cherché à recueillir leurs ressentis concernant l'exercice de biographie langagière précédemment effectué. L'objectif était d'en questionner l'intérêt réflexif. Cela générerait-il de nouveaux questionnements ? Nous avons par ailleurs cherché

à connaître leurs points de vue concernant l'intérêt potentiel de cet outil dans le cadre de la formation des professionnels de la petite enfance. Enfin, nous terminions l'entretien avec une discussion concernant la notion d'insécurité linguistique pour tenter de savoir si des notions théoriques issues de la sociolinguistique pourraient servir de leviers de sensibilisation des professionnels aux enjeux qui sous-tendent les situations de pluralité linguistique. La définition d'« insécurité linguistique » proposée était exposée telle que décrite dans la littérature, sans interprétation de notre part. Nous avons mis fin aux entretiens lorsque nous avons perçu une « saturation significative » du terrain d'enquête (Blanchet, 2012, p.57), c'est-à-dire que les propos et comportements se répétaient assez pour être porteurs de sens.

- **Participant**

Au sein de l'UPE, 6 professionnelles ont participé aux entretiens. Parmi elles figuraient 3 éducatrices de jeunes enfants (UE1, UE2, UE3) travaillant à l'HJ et 3 professionnelles aux métiers dominés par une approche psychologique (UP1, UP2, UP3) exerçant principalement au CMP. Nous avons par ailleurs pu effectuer 2 entretiens auprès de médecins généralistes (MG1, MG2) exerçant en PMI, structures que nous avons démarchées par mail. Enfin, 8 orthophonistes exerçant en libéral ou en CMP (O1 → O8) ont répondu à notre appel à participation, diffusé par le biais du Centre de Formation Universitaire en Orthophonie de Nantes et des réseaux sociaux.

1.4. Assemblage et analyse des observables

Lors d'une recherche empirico-inductive, il est plus pertinent de parler d'« assemblage des observables » plutôt que de « recueil de données ». Il s'agit de « phénomènes ordinaires, plus ou moins spontanés, activés dans la vie sociale mais [...] plus ou moins suscités par le chercheur qui les rassemble de façon consciente et volontaire, avec un objectif précis, pour leur donner le statut d'informations à observer » (Blanchet, 2012, p. 57). De manière à ce qu'ils soient exploitables, nous avons transcrit les corpus oraux à l'écrit au moyen du logiciel TRINT, complété de nos vérifications détaillées. Nous n'avons pas utilisé de conventions de transcription officielles car notre étude ne porte pas sur l'analyse des productions linguistiques en elles-mêmes mais sur le contenu informatif des entretiens. Nous indiquons, en annexes, celles que nous avons choisi d'utiliser dans les extraits exposés au sein du mémoire (Annexe 2 – Conventions de transcription). Nous avons obtenu un corpus écrit de 267 pages. Comme expliqué précédemment, notre analyse sera essentiellement qualitative car cela répond avec plus de pertinence à nos objectifs et à la complexité de notre sujet. Mais, comme l'indique Blanchet, il est possible de combiner mesurément les approches qualitatives et quantitatives de manière à limiter les biais de

chacune des deux démarches (2012, p. 36). Au vu de la longueur de notre corpus, nous avons eu recours aux Analyses Factorielles des Correspondances (AFC) de deux logiciels : Lexico-3 d'une part, et l'Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IraMuTeQ) d'autre part. Il s'agit de logiciels de lexicométrie, soit de calcul statistique de l'occurrence des unités lexicales. Cela a permis d'obtenir une vue d'ensemble du corpus et mis en lumière les thématiques les plus abordées lors des entretiens, dont certaines auraient pu échapper à notre attention sans traitement quantitatif. Cela nous a permis de mieux définir nos axes d'analyse, basés par ailleurs sur nos objectifs de recherche.

2. Résultats

2.1. Observations préliminaires et choix des axes d'analyse

- AFC de Lexico-3 : vue d'ensemble du corpus

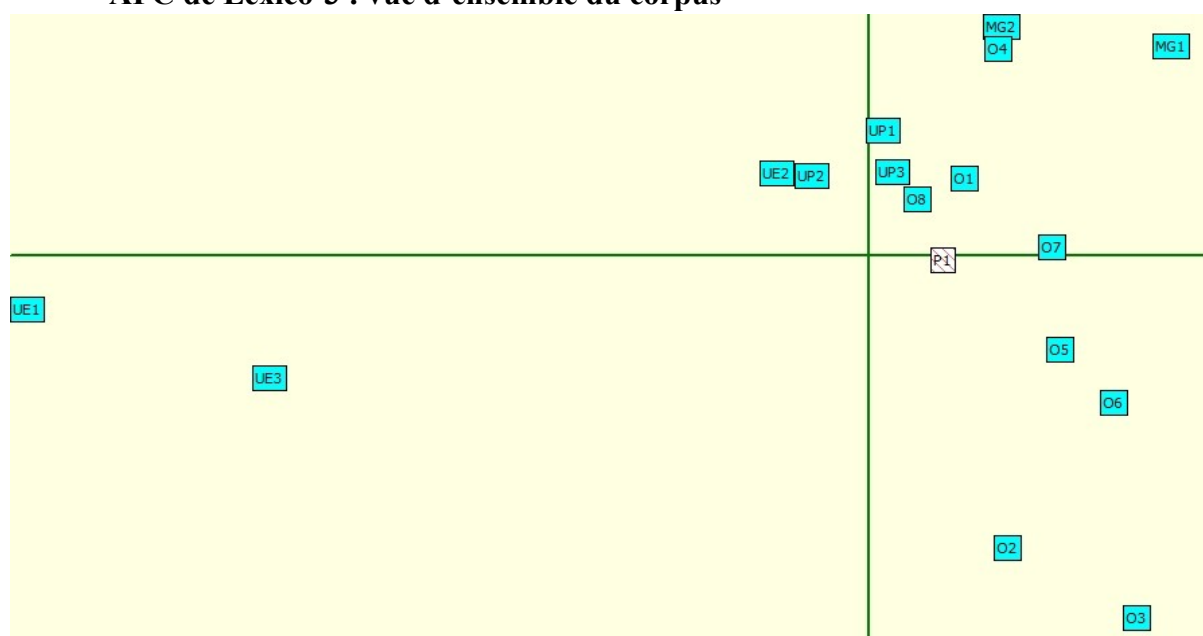


Figure 1: AFC Lexico-3.

L'AFC de Lexico-3 permet de situer les entretiens les uns par rapport aux autres selon deux axes. Elle permet de visualiser les proximités et contrastes entre ceux-ci. Nous remarquons des regroupements par professions dans la disposition des corpus des médecins généralistes et des 3 informatrices dont l'exercice est en rapport avec le domaine de la psychologie. En effet, les discours de MG1 et MG2 se positionnent en haut à droite du graphique de manière assez franche. Au centre, de part et d'autre de l'axe vertical, mais toujours dans la partie supérieure de l'AFC, nous observons le rapprochement entre les discours de UP1, UP2 et UP3. L'entretien effectué auprès de l'une de leurs collègues éducatrices de jeunes enfants (UE2)

les avoisine de très près. En ce qui concerne les orthophonistes, dont les entretiens se répartissent de manière diffuse sur toute la partie droite de l'AFC, nous pouvons distinguer deux groupes. Le premier groupe est constitué de O4, O1, O8 et O7, qui se situent au dessus de l'axe horizontal. Les 10 informatrices dont les entretiens se situent au dessus de l'axe horizontal présentent des profils sociolinguistiques relativement homogènes en ce qui concerne leurs parcours linguistiques et leurs lieux d'exercice. Par exemple, O7, O8 et O1 travaillent ou ont travaillé en CMP et/ou HJ, comme UP1, UP2, UP3 et UE2 qui, d'ailleurs, travaillent au même endroit, au sein de l'UPE, notre terrain d'observation. O4 exerce en libéral mais elle collabore avec des médecins de PMI, ce qui pourrait expliquer le rapprochement de son entretien avec ceux de MG1 et MG2 sur l'AFC. Le discours de ces 10 informatrices pourrait en quelque sorte constituer le « discours ordinaire » du corpus, le discours ambiant.

Le deuxième groupe d'orthophonistes, constitué de O5, O6, O2 et O3, se positionne en dessous de l'axe horizontal. Ces entretiens semblent se distinguer des 10 précédemment évoqués. Nous percevons moins d'homogénéité parmi les 4 profils sociolinguistiques des informatrices concernées. Leurs entretiens se regroupent plutôt par leurs aspects atypiques : ils ont tous en commun de porter un discours se démarquant du discours ambiant susmentionné. Il en va de même pour UE3 et UE1, dont les entretiens se situent, eux, à gauche de l'axe vertical, considérablement éloignés du regroupement central dans lequel se situent leurs 4 collègues de l'UPE. Ces deux informatrices partagent un point commun avec O2 et O3 : celui d'avoir vécu une expérience personnelle en rapport avec l'exil et/ou d'avoir grandi dans un environnement bi(pluri)lingue, contrairement à l'ensemble des 12 autres informatrices. Cela pourrait expliquer pourquoi leurs discours contrastent autant.

Bien que la distinction entre ces deux ensembles d'entretiens soit grossière, nous remarquons que les caractéristiques sociolinguistiques des informatrices semblent bel et bien influencer leurs discours. Cela nous invite à les considérer dans l'analyse, ce que Blanchet (2012) conseille par ailleurs lorsqu'il indique la nécessité de recontextualiser les observables.

- **AFC d'Iramuteq : thématiques phares du corpus**

Cet AFC (Annexe 3 – AFC d'iramuteq) met en relief 4 grands champs lexicaux :

Tableau 1: Présentation des résultats issus de l'AFC d'Iramuteq

Thématiques phares	Position sur l'AFC	Mots d'intérêt les plus fréquents
<i>L</i> : Lexique	En haut à	Prévention, langage, situation, plurilinguisme, développement, soin,

<i>soin préventif (15%) *</i>	gauche.	rapport, outil, handicap, général, question, plurilingues, contexte, penser, trouble, former, migratoire, professionnel, patient, soignant, développer, insécurité, grandir, comportement, impact, linguistique, structure, constituer, action, anamnèse, acte, nécessiter.
<i>2 : Situation d'entretien (27,5%).</i>	En bas à gauche.	Biographie, langagière, exercice, définition, évoquer, monolingue, formation, axe, réponse, entretien, notion, personnel, question, bilingue, plurilingue, mémoire.
<i>3 : Biographie langagière (15,3%).</i>	En bas à droite.	Mère, allemand, anglais, père, espagnol, sœur, grand, Allemagne, année, frère, arabe, souvenir, Maroc, collègue, adorer, époque, copain, prof, tunisien, patois, français, marier, naître, femme, habiter, décéder, papa, darija, vacances, parler, italien, région, jeune, France, fille, breton, lycée.
<i>4 : Parcours migratoire et intégration (42, 2%).</i>	En haut à droite.	Aller, arriver, mot, pays, enfant, fois, maison, façon, français, gens, maman, voir, essayer, sentir, mettre, effort, maternel, intégrer, famille, parent, raconter, rester, comprendre, vocabulaire, communiquer, différent, culture, apprendre, compliqué, blanc, adresser, extérieur, maîtriser, valoriser, besoin, origine, possible, réussir, envie, partager, migrer, intérieur, barrière, confiance, difficulté, peur.

* Les pourcentages indiqués représentent la proportion de chaque discours dans le corpus.

Les trois premiers discours semblent, à différents niveaux, induits par le contexte de l'échange, la situation d'entretien et l'intitulé du mémoire annoncé aux informatrices. La thématique que nous avons choisi de nommer « Lexique associé au soin préventif » regroupe des unités lexicales issues du jargon soignant comme « soins », « outil », « handicap », « développement », « acte », « anamnèse », « prévention », « trouble »... Les items « patient » et « soignant » évoquent plus particulièrement la thématique de la relation thérapeutique soignant-soigné. Les mots regroupés au sein de la thématique 2 évoquent directement le cadre de l'entretien et apparaissent, pour la plupart, dans la grille utilisée, tels « biographie langagière », « notion », « axe », « exercice », « définition ». Le champ lexical de la thématique 3 évoque quant à lui les récits de vie effectués par les informatrices à l'occasion de l'exercice de biographie langagière. Cela explique le croisement entre des mots issus des champs sémantiques des langues, des étapes de vie, et de la famille.

La thématique 4 attire tout particulièrement notre attention car elle est majoritaire et que le discours associé semble émerger plus spontanément des informatrices. C'est pourquoi elle a participé à la construction de nos axes d'analyse. Le propos est visiblement porté sur les enjeux liés aux parcours d'exil, et notamment à l'installation dans le « pays d'accueil ». Certains items évoquent les mouvements géographiques : « arriver », « aller », « pays », « migrer », « origine ».

D'autres sont reliés à la notion de foyer : « maison », « intérieur », « extérieur », « habiter ». Cela est à mettre en lien avec la notion d'« intégration », au travers de l'apprentissage de la langue française notamment : « rester », « intégrer », « français », « comprendre », « communiquer », « apprendre », « maîtriser ». Les items « différent », « culture », « blanc », « partager » nous semblent regroupables sous la thématique de la différence. Celle de la difficulté émerge par association des termes « barrière », « effort », « difficulté », « essayer », « compliqué », « peur ».

Ainsi, en cohérence avec nos objectifs de recherche, explicités à la page 23, et les champs sémantiques ici mis en évidence, nous avons constitué 3 axes d'analyse :

- 1) Intégration et posture thérapeutique.
- 2) Rapport à la norme et bi(pluri)linguisme.
- 3) Prévention, sensibilisation et leviers sociolinguistiques.

2.2. Axe 1 : Intégration et posture thérapeutique

La question de l'intégration, et notamment au travers de l'apprentissage de la langue française, apparaît dans 14 entretiens. Nous relevons un premier discours, relativement injonctif :

O4 - 35'00 : [...] des parents, par exemple, qui se disent “c'est de ma faute si il parle pas bien. Donc du coup, je vais me mettre à lui parler en français”. Et là, du coup, je les rassure en leur disant que il n'y a pas de souci. Ça viendra après, mais que moi, pour mon travail, et lui, pour son développement, on a besoin d'un socle stable pour tous. Et pour les parents. Donc leur langue en fait partie. À l'inverse, quand il y a un des deux parents qui parle très bien le français, et ça arrive souvent, là, par contre, je leur dis “vous n'avez pas le choix.”

O4 - 43'41 : Le français, c'est ce que j'aborde quand je leur dis “Mais c'est quoi le projet? Est-ce que vous voulez retourner en Algérie, en Afrique, dans le pays d'origine?”. Et tous me disent “non, je veux que mes enfants fassent leur scolarité ici”. Je leur dis “alors, on n'a pas le choix. Si la scolarité va se passer en français, il faut qu'il parle français”.

P1 - 44'14 : Et du coup, qu'est-ce qu'il faut faire par rapport à la langue maternelle? Qu'est-ce qu'on en fait en fait de cette langue maternelle du coup ?

O4 - 44'22 : Elle sera de toute façon parlée à la maison. [...] ils ont une grosse inquiétude par rapport à ça. Ils partent du principe que s'ils lâchent vraiment pour le français uniquement, l'autre langue n'existera plus, ne reviendra plus jamais [...] je les rassure [...]. Mais des fois, quand je vois vraiment qu'ils sont vraiment trop récalcitrants, je leur dis qu'on n'a pas le choix et que moi, je ne ferai pas sans ça, que je ne pourrai pas les accompagner s'ils ne prennent pas conscience de ça.

Blanchet et al. nous montrent de quelle manière, en France, le français standard a acquis un statut de langue hégémonique et indispensable à l'intégration, notamment par le biais de l'école, désignée comme l'une des « instances de légitimation linguistique » (2020, p. 6). Cela nous aide

à resituer le propos de O4 dans le cadre sociétal où il apparaît et, ainsi, de lui donner du sens. En effet, ici, cette informatrice semble désigner l'apprentissage du français comme condition à l'installation à long terme en France, voire comme condition au bon déroulement du soin orthophonique. Mais il serait caricatural de lui attribuer toute la responsabilité de ce discours, d'autant que nous la savons par ailleurs sensible à l'accueil de la pluralité linguistique dans le soin. L'analyse approfondie de l'entretien nous permet de mieux comprendre le propos. Nous indiquons, en annexes, un passage éclairant (Annexe 4 – Extrait d'entretien avec O4). Ce dernier révèle plusieurs informations. D'abord, O4 nous montre qu'elle ne souhaite aucunement pathologiser les enfants accueillis dans son cabinet, et qu'elle a la sensation que certains n'y ont pas leur place. De plus, elle explique comment des instances comme l'école ou les PMI les lui adressent et lui attribuent un rôle de relais quant à l'enseignement du français. Nous comprenons mieux à quelles pressions et attentes elle peut être soumise, et comment elle se retrouve, par défaut, à véhiculer l'idée, notamment auprès des parents, que les enfants, pour leur bien-être, doivent nécessairement et prioritairement apprendre cette langue, même quand ce n'est pas le souhait des familles. Elle fait part de ses doutes quant à son positionnement.

Au sujet de la nécessité éventuelle de mettre en place des actions de prévention spécifiques aux enfants vivant en contexte d'exil, la réponse d'O5 attire particulièrement notre attention. De par sa longueur, nous sommes contraintes de l'indiquer en annexes (Annexe 5 – Extrait d'entretien avec O5). Nous relevons un certain décalage entre la question posée et la réponse donnée par l'informatrice. Rappelons que, pour Rosenbaum (2009a), le rôle de l'orthophoniste est de soigner le langage. Or, ici, la notion de « prévention » convoque celle de « soin ». Nous avons montré, au cours de notre partie théorique, dans la partie 2.3, que le bi(pluri)linguisme ne constituait pas un frein au développement langagier de l'enfant, contrairement aux conséquences des tensions linguistiques sur le plan psychoaffectif. O5 fait part de la situation de l'un de ses patients, qu'elle accompagne dans le cadre d'un bégaiement, dont elle questionne l'origine. Elle évoque alors les enjeux psychoaffectifs susmentionnés. Ainsi, elle décrit une situation potentiellement clivante pour l'enfant, un quotidien où ses deux langues semblent entrer en concurrence. Dans ce type de situations, la littérature invite à réduire le dit clivage (Moro, 1998, pp. 174-175). La solution que O5 propose nous laisse donc perplexe. En effet, elle évoque, avec justesse, plusieurs difficultés rencontrées par les parents, en lien avec la situation de bilinguisme, dans la relation à leur enfant. Mais, en réponse, elle pointe la nécessité qu'ils apprennent à parler français, dans un discours aux allures injonctives, ce

qu'un deuxième extrait illustre plus précisément (Annexe 6 – Extrait d'entretien n°2 avec O5). Elle justifie cela par les enjeux liés à la question de l'intégration. Or, nous pourrions imaginer que tous les parents n'accepteraient pas cette solution, compte-tenu, comme évoqué en page 14, des aspects identitaires associés aux langues (Deprez, 1994, p. 95). Par ailleurs, un questionnement majeur fait surface : ce positionnement relève-t-il du soin langagier ?

Dans l'extrait suivant, nous observons comment la notion de « langue » peut être associée à l'idée de « nation », comme le montre Rebourcet (2008). Là encore, la question de l'intégration est soulevée par MG1 :

MG1 – 07'20 : [...] C'est vrai que des fois on dit « qu'est-ce qui fait qu'on est un pays? Qu'est-ce qui fait qu'on est ensemble? ». C'est qu'on parle tous la même langue et qu'on arrive à se comprendre quand même. On en parlait ce midi avec des collègues sur le fait que du coup, il y a des patients qui sont là depuis hyper longtemps en France et qui ne parlent pas un mot et que c'est questionnant des fois ce refus. Est-ce que du coup c'est une volonté de ne pas appartenir à la société en refusant d'en apprendre la langue principale? Et du coup ils se mettent dans cette posture de « on ne peut pas communiquer avec vous » quoi. [...] quand on est inséré, qu'on travaille, qu'on utilise tout ce que la société nous propose, qu'on est inséré à plus d'un titre, mais qu'on ne se saisit pas de la langue, je demande pas de le parler comme Molière, mais des mots simples, des petits trucs, et que même ça, on ne le fait pas. Qu'est-ce que ça dit? Je trouve que c'est des questions intéressantes à se poser.

Nous observons de quelle manière notre conception de l'intégration peut potentiellement impacter les attentes que l'on peut avoir vis à vis des patients en terme d'apprentissages linguistiques. Ici, il nous semble intéressant d'évoquer la clinique de Rosenbaum (2009b, 2019). Selon elle, la responsabilité de l'intercompréhension repose en grande partie sur le soignant. Ici, le point de vue de MG1 nous semble intéressant à mettre en regard avec celui de UE3. Nous indiquons l'extrait concerné en annexes de par sa longueur (Annexe 7 – Extrait d'entretien avec UE3). La comparaison fait apparaître un contraste entre les deux propos bien que leur point commun soit d'être tous deux formulés sur le ton de l'accusation. L'un, celui de MG1, attribuerait au patient le devoir d'apprendre le français pour faciliter la communication dans la relation soignant-soigné, quand son installation en France métropolitaine est durable. L'autre, celui de UE3, souligne davantage la responsabilité du soignant dans l'intercompréhension. Le positionnement de O7 est encore différent dans le sens où il met essentiellement l'accent sur l'accès à l'interprétariat et le fait qu'il constitue un droit pour les familles altérophones. L'observable en question est située à 22'23 de l'extrait indiqué en annexes (Annexe 8 – Extrait d'entretien avec O7). La question de l'interprétariat est néanmoins présente par ailleurs dans l'entretien de MG1 (Annexe 9 – Extrait d'entretien avec MG1).

Au cours des derniers paragraphes, nous avons cherché à faire ressortir un premier discours quant à la notion d'« intégration », que nous avons qualifié de « relativement injonctif ». Nous nous gardons bien de formuler quelconque jugement arrêté quant aux différentes postures évoquées jusque là. Notre objectif reste d'expliquer les phénomènes prépondérants de notre corpus en les mettant en lien avec la littérature et/ou en les recontextualisant dans leur cadre glottopolitique. A présent, nous allons nous attacher à rapporter un autre point de vue sur la notion d'intégration. Nous observons que le discours en question s'attache à distinguer « assimilation » d'« intégration » :

O2 – 31'54 : [...] quelle est leur demande? Est-ce qu'ils en ont une? Est-ce que ce n'est pas une demande sociale? [...] C'est la manière dont je pense, peut-être, on les accueille et dont on cherche à les assimiler ou les intégrer, et ces définitions-là ne sont pas les mêmes, qui peut surajouter de la difficulté. [...] la manière dont on se les représente, dont la société les intègre ou pas, les entend, les accueille dans leur singularité, peut provoquer et fabriquer des difficultés, des conflits de loyauté, du mutisme, de la sidération psychique, bref, plein de choses... ou la manière de ne pas les accueillir. [...] Du coup, ce qui serait intéressant par rapport à ce que tu dis, c'est de savoir pourquoi les gens arrivent, comment les gens arrivent, à partir de quelle demande, est ce que c'est leur demande ou la demande de l'école, ou des services sociaux par exemple. [...]

O2 – 52'22 : [...] j'ai arrêté mon exercice libéral il y a deux ans maintenant et, effectivement, ça devenait vraiment compliqué pour moi de me présenter aux équipes éducatives, j'en avais ras le bol [...] quand j'apprenais comment à l'école, ils se faisaient démonter, comment les parents étaient infantilisés, comment on pouvait redire encore des choses du style "il faut parler français à vos enfants" et des parents qui ont l'impression, du coup, presque, que pour bien faire, effectivement, il faut s'inhiber, il faut investir à fond le français, sans se rendre compte de tout ce que ça fabrique de séquelles en fait. [...]

O3 - 1'45'16 : Ouais ok, ça m'évoque un article [...] qui disait à quel point le bilinguisme était une richesse quand il était valorisé et quand c'était une langue qui était socialement valorisée et tout ce qu'elle portait de... De dire, de dire « je suis bilingue », encore une fois, « franco-anglais » ou... c'était quelque chose de valorisé. Et comme quoi, a contrario, parler, par exemple, arabe, en ce moment, enfin au moment où il y avait eu tous les attentats, etc, ça pouvait être à l'inverse, quelque chose de honteux, quelque chose de pas valorisé et euh... ça me fait penser à ça. Ça me fait penser aux personnes qui sont pas, qui sont pas à l'aise avec leur langue maternelle [...]. Et puis où sa propre langue maternelle pourrait être vue comme quelque chose qui retient l'intégration, ou ne pas devenir monolingue français, ce serait ne pas s'intégrer en fait quoi. [...]

L'histoire glottopolitique de ces termes montre en effet quelle distinction est à faire entre « intégration » et « assimilation » (Barats, 2018). D'ailleurs, elle montre aussi comment nous pouvons avoir recours au premier tout en se situant dans une démarche assimilationniste, d'où l'intérêt de ne pas s'arrêter aux qualificatifs utilisés dans l'analyse du rapport entre « français » et « intégration », de manière générale, au sein des discours qui concernent cette question. Dans l'entretien de O2, à 31'54, nous remarquons que le discours prend racine autour de la notion de « demande des familles ». En page 14, nous avons cherché à exposer divers positionnements des

familles en ce qui concerne leurs choix et aspirations linguistiques. Notre corpus nous permet d'illustrer certains de ces positionnements, là aussi en lien avec la notion d'intégration. Nous donnerons deux exemples. Premièrement, il y a ce que l'on pourrait nommer « délaissement traumatique de la langue familiale au profit du français » :

UP1 – 08'28 : [...] Je pense à une autre famille kurde aussi. Où y avait un mutisme chez les enfants et qu'effectivement, au bout d'un moment, la maman a dit « Je ne veux pas parler kurde parce que moi, à l'école [en Turquie], c'était interdit et je recevais des coups de règle sur les doigts quand dans la cour, il y avait un mot qui m'échappait en kurde ». Donc il y a quand même chez moi peut être cette attention... Et les enfants avaient un mutisme extra familial hyper sévère quoi. [...] C'est quand la deuxième enfant a développé aussi un mutisme que j'ai pu m'autoriser à dire à la mère : « mais vous dites que vous êtes kurde depuis des années mais, Madame, est ce qu'on peut parler de cette langue? ». Parce que j'avais déjà des doutes sur est-elle vraiment? Est-elle turque? Turquie, kurde? Et là elle s'est effondrée en disant "moi en fait je suis kurde". Et ça a levé le mutisme chez la petite fille tout de suite.

Cet extrait confirme un des points exposés en page 14 : encourager coûte que coûte la pratique de la langue familiale n'est pas toujours suffisant ou approprié. Parfois, les familles abandonnent leurs langues maternelles non pas à cause de réactions hostiles du pays d'accueil mais à cause de la charge traumatique associée. Ici, le simple fait de creuser au-delà des apparences, chercher à comprendre les pratiques sans les prescrire, semble thérapeutique pour l'enfant concernée. Cela nous fait nous interroger quant à la signification réelle de ce qui devient un nouvel adage : la « valorisation des langues familiales ». En effet, à l'issue de notre enquête, nous avons l'intuition qu'il pourrait être, parfois, tentant de le réduire, lorsque l'on est pas encore ou peu sensibilisé(e) aux enjeux associés, au simple fait d'« encourager les parents à parler leurs langues avec leurs enfants ». C'est pour cela que notre problématique inclut aussi la notion de « prise en compte » qui n'induit pas nécessairement de valorisation explicite.

Toujours en ce qui concerne les choix linguistiques des familles, nous relevons un deuxième exemple, dans l'entretien d'O7. Nous proposons de nommer le positionnement rapporté par l'intitulé « maintien du plurilinguisme et apprentissage du français intégratif ». Compte tenu de sa longueur, nous indiquons l'extrait concerné en annexes (Annexe 10 – Extrait d'entretien n°2 auprès d'O7). Blanchet a mis en avant comment l'apprentissage du français constitue, à ce jour, en France, un prérequis dans l'accès à la nationalité (2016, pp. 116-120). Cela explique le choix du terme « français intégratif » : nous cherchons à désigner l'aspect potentiellement contraint de l'apprentissage de la langue dans le cadre de l'exil. Cela est particulièrement bien illustré dans l'extrait présent. Le positionnement de l'orthophoniste nous interpelle particulièrement. Nous voyons de quelle manière elle accède à la demande, formulée par la famille, d'apprentissage du « français intégratif » tout en reconnaissant la charge

émotionnelle négative associée au français et en soutenant un développement plurilingue harmonieux. Cela relance la réflexion quant au rôle de l'orthophoniste, amorcée précédemment lors de l'analyse du propos de O4. Intéressons-nous ici au discours du O3 :

O3 – 01'33'48 : [...] je vois beaucoup trop sur les réseaux, notamment sur les réseaux sociaux, y a quelque chose qui revient très souvent sur la question de la prise en charge des enfants plurilingues. C'est « mais c'est pas mon travail ».

P1 – 01'34'22 : Sur des réseaux d'orthophonistes ?

O3 – 01'34'25 : Sur des réseaux d'orthophonistes, oui, bien sûr. A ça, moi je réponds toujours que moi je considère que je suis à ma place dans mon travail d'orthophoniste à partir du moment où il y a une souffrance et une demande. S'il y a quelqu'un qui vient me voir pour des questions de langage et qui est en souffrance, c'est bon, en fait, il y a quelque chose à faire parce que cette souffrance, il faut la traiter [...]. Et puis là aussi c'est une question d'identité du professionnel je dirais même. C'est-à-dire les orthophonistes ont des problèmes d'identité. On est au carrefour vraiment de plein de choses. [...] nos prescripteurs c'est les médecins, mais bien souvent la demande vient de l'école qui demande etc; et les orthos sont, ne savent pas où se positionner, ne savent pas où se mettre, ne savent pas qui elles sont [...]. Donc parfois, il y a des protections qui se mettent en place [...].

Plusieurs enjeux sont soulevés, dont celui de la limite entre éducation et soin, ce que les situations plurilingues viennent directement questionner en orthophonie (Marchadour, 2018). L'hypothèse que nous pourrions formuler à partir de cette nouvelle observable serait la suivante : l'enseignement du français pourrait relever du champ d'action de l'orthophoniste lorsqu'une souffrance émotionnelle liée à l'exil place l'enfant dans une situation de vulnérabilité psychoaffective. Un autre extrait de l'entretien effectué auprès d'O7, au sujet de la même situation clinique que celle exposée en annexe 10, alimente cette idée :

O7 – 46'22 : Oui, ça me parle, d'ailleurs c'est ce que je vous disais concernant la petite [X] et le fait que il y a plusieurs langues à la maison et comment, comment cette maman allait continuer à entretenir ces différentes langues. Je me souviens qu'il était question de ces histoires de valeurs et après je pense des fois, ça nous dépasse quand même pas mal. Si on part avec une idée de juste « il faut valoriser la langue première » on peut passer aussi à côté de plein de choses. C'est-à-dire que pour certaines personnes, bah non en fait ça va être très important que l'enfant apprenne vite pour qu'il s'intègre vite, pour que la famille s'intègre vite, il y a des enjeux qui vont au delà de la valorisation et du côté « c'est bien d'être différent ». Moi, je pense ça, j'ai l'impression que c'est un peu démagogique parfois. [...]

Cela nous amène au propos de Duchêne : « je souhaite interroger l'idée selon laquelle la promotion du plurilinguisme constitue de facto une réponse sociolinguistique appropriée à l'omniprésente et indéfectible idéologie du monolinguisme, réfutée par la discipline depuis ses débuts » (2020, p. 6). Pour garantir une place prioritaire à la demande familiale dans l'espace de soins, l'enjeu semble être de se dégager de toute posture injonctive, qu'elle aille dans le sens du français ou dans le sens des langues familiales, l'idée étant de ne pas remplacer une injonction par une autre mais de créer un espace de dialogue centré sur les besoins manifestés par les consultant(e)s. La notion d'« injonction » fait écho à celle de « norme » que nous allons aborder.

2.3. Axe 2 : Rapport à la norme et bi(pluri)linguisme

Comme exposé en partie théorique, il s'agit en effet d'un point incontournable à la réflexion concernant la sensibilisation des professionnels de la petite enfance à la valorisation et la prise en compte de la pluralité linguistique. Pour garantir la bonne compréhension des interprétations proposées dans cette partie du mémoire, un préambule s'impose concernant la notion de discriminations linguistiques. Il nous permettra de mieux rendre compte des phénomènes observés par la suite. En pages 16-17 de notre partie théorique, nous avons introduit la notion de « glottophobie ». Comme nous l'avons indiqué, le rapport que les locuteurs entretiennent avec les langues n'est pas neutre. Mais, et c'est précisément ce que nous cherchons à éclaircir ici, cela ne signifie pas que les représentations linguistiques normatives suivent toutes les mêmes logiques et sont nécessairement glottophobes. Comme l'expose Ledegen, les normes linguistiques sont plurielles : objectives, descriptives, prescriptives, subjectives et fantasmées (2013). De plus, elle définit « représentations » et « attitudes ». Il s'agit, respectivement, de « l'image mentale de la langue » et des « jugements sur les langues » (Ledegen, 2013, p. 382). En page 17, nous avons indiqué ce que Yaguello considère comme les 3 types d'attitudes adoptées par les locuteurs face à la langue. Elle y associe une réflexion qui souligne le fait que tout locuteur présente naturellement des préjugés sur les langues mais qu'ils ne sont pas systématiquement nocifs, violents :

Tout sujet parlant après tout a le droit de cultiver ses fantasmes. Pour moi, linguiste, cette « linguistique spontanée » doit être combattue seulement dans la mesure où les préjugés, les simplifications, les idées fausses qu'elle véhicule peuvent présenter un danger de nature idéologique, nuire à la compréhension de l'autre, donner des arguments à toutes les formes de racisme, contribuer à l'obscurantisme. (Yaguello, 1988, pp. 13-14)

Ainsi, nous percevons un continuum partant des attitudes inoffensives aux attitudes dangereuses en passant par celles peu souhaitables ou, du moins, questionnables. Nous n'avons pas, au sein de notre enquête, constaté de représentations et attitudes « glottophobes ». Nous avons pu néanmoins relever divers discours en rapport avec le concept de « norme », que nous avons regroupés en deux groupes distincts, qualifiés de « normatif » et « variationniste », de manière à les différencier et leur donner du sens. Notre interprétation prendra appui sur ce préambule ainsi que sur la partie 3.2.2 du mémoire.

Tout d'abord, il est intéressant de souligner que l'item « maîtriser », d'occurrence suffisamment importante pour ressortir dans l'AFC d'Iramuteq, paraît systématiquement associé à la notion de langue quand on approche le corpus de manière qualitative. Cela attire notre attention car l'idée de « maîtrise » nous semble suggérer celle de « parler correct ». Sur quels critères se base-t-on pour définir qu'une langue est maîtrisée ou non ? Qu'est-ce que cela dit de notre conception de la langue ?

O8 – 41'09 : Alors, monolingue moi. [ton affirmé, rire]. Pour moi, être bilingue ou plurilingue, c'est maîtriser à l'oral au moins plusieurs langues. Mais bien les maîtriser, c'est-à-dire pouvoir comprendre et parler dans cette langue de manière... [cherche ses mots]... À l'oral! Je ne sais pas si ça comprend aussi l'écrit, mais pour moi, être plurilingue, c'est maîtriser deux langues, peut-être pas parfaitement, mais quand même de manière suffisante pour le quotidien. Avoir intégré à la fois la syntaxe et un vocabulaire suffisant pour pouvoir avoir un échange. Voilà. Un peu construit avec quelqu'un dans la langue quoi. Ouais nan je suis monolingue, ça c'est sûr.

Dans cet exemple, on observe qu'à la question « êtes-vous monolingue, bilingue ou plurilingue ? », l'informatrice répond spontanément en se basant sur des critères de « maîtrise », qui rendraient « éligible » au titre de personne bilingue. Elle précise cependant qu'il n'est peut-être pas nécessaire de « maîtriser parfaitement ». Cela suppose néanmoins qu'il existe une manière parfaite de parler une/des langue(s), un modèle de référence. Dans le cas de O8, la notion de « maîtrise » est associée à celle de « standards linguistiques », ce qui nous mène à lui attribuer un statut « normatif ». Mais la notion de « maîtrise » apparaît aussi au sein de discours que l'on qualifiera de « variationnistes », soit des discours construits autour de l'existence de variations linguistiques. A la même question que celle posée à O8 précédemment, O6 répond :

O6 – 16'30 : Plurilingue quand même. Parce que même si je n'ai pas une maîtrise de toutes les langues que je peux avoir dans l'oreille, c'est pareil, est ce que le québécois c'est une autre langue que le français? Je ne sais pas trop. Mais par exemple, quand je regarde un truc en québécois, je comprends pas tout de suite. Et je sais que ce ne serait pas une langue difficile d'accès, mais pour moi, c'est presque une autre langue. Et donc, je me considère comme plurilingue. Mais il y a vraiment une grande différence entre une langue dominante et plein d'autres langues. [...] Quand je dis plurilingue, c'est pas comme si j'étais quadrilingue. Vous voyez, il y a une idée juste que je pense connaître le système et un peu de lexique et de syntaxe dans surtout deux langues, une française et une autre que la mienne, en anglais. Mais en vrai, je peux comprendre un peu d'espagnol, d'allemand...

Ici, la réponse de l'informatrice s'articule plus autour de la notion d'usage, de fonctionnalité, que de standards. Nous reviendrons à la posture variationniste dans l'axe 3.

En ce qui concerne les discours de type « normatifs », dans la continuité de l'idée de « maîtrise », nous relevons celle d'« expertise » :

O5 – 16'39 : Pour moi, monolingue, c'est expert dans une langue, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, enfin, à l'oral et l'écrit, on va dire ça comme ça. Bilingue, c'est la même chose, mais c'est version deux langues et plurilingue c'est dans plus de deux langues.

Ici, de manière plus flagrante encore que dans l'extrait de l'entretien de O8, l'informatrice se représente le bilinguisme comme une juxtaposition de deux langues, que le locuteur connaît avec « expertise » chacune individuellement, à la fois à l'oral, mais aussi à l'écrit, ce que Grosjean contredit (2015). Cela renvoie, là aussi, à l'idéologie du “français standard” évoquée en page 19. Nous indiquons, en annexes, un extrait montrant que cette conception du bi(pluri)linguisme apparaît lorsqu'elle qualifie son propre profil linguistique, avec l'idée d'un supposé seuil de “maîtrise” qui apparaît comme l'étape précédant celle de l'expertise (Annexe 11 – Expertise). Dans le même temps d'entretien, cette même orthophoniste nous dit :

O5 – 17'12 : [...] moi je me dis “je suis orthophoniste experte du français. C'est dommage d'aller rééduquer des enfants, toutes pathologies confondues”... et puis même des adultes, je parle d'enfants parce que j'ai beaucoup d'enfants, mais... “dans une langue qui n'est pas la leur”. Et du coup, je trouve ça fou qu'il y ait pas plus d'orthophonistes dans d'autres langues, dans des villes comme Nantes par exemple, parce que j'en connais pas qui rééduquent en anglais ou en arabe [...].

Il est intéressant de relever le rapprochement que l'informatrice opère entre “expertise de la langue” et “soin du langage”. D'un côté, elle cherche à expliquer qu'il serait plus adapté, pour les patients qui ne parlent pas français, de consulter des orthophonistes qui partagent la même langue qu'eux. De l'autre, on observe comment, d'une certaine manière, elle conditionne ses compétences de soignante du langage au fait de partager la même langue que ses patients. Nous indiquons, en annexes, des extraits des entretiens effectués auprès de UP1 et UE3, qui évoquent eux aussi un “manque de diversité” parmi les orthophonistes et soignants (Annexe 12 – Manque de diversité). Rosenbaum (2009b, 2019) et Thouroude (2020) nous orientent quant aux possibilités de soigner en l'absence de langue commune. Il s'agit, entre autres, de se décentrer de la norme monolingue évoquée en 3.2.2 et dépeinte ici par UP1, dans l'extrait figurant en annexe 12. Bien sûr, les remarques de ces trois informatrices concernant le fait que l'on gagnerait à diversifier les profils linguistiques et culturels des soignants semblent tout à fait recevables. D'après nos observations, cela ne paraît néanmoins pas constituer une garantie absolue de positionnement variationniste dans le soin. En effet, lorsque nous mettons en lien les profils sociolinguistiques des informatrices avec leurs discours, il en ressort que, d'une part, les compétences plurilingues et l'ouverture culturelle, si elles facilitent la clinique transculturelle, ne garantissent pas toujours la remise en question des standards linguistiques « de référence ». D'autre part, il semble possible d'être monolingue, ou de se considérer comme monolingue, et d'adopter un rapport à la langue détaché de considérations normatives. Et entre ces deux pôles, se dessine tout un éventail de positionnements. Ainsi, à titre d'exemple et comme précédemment observé, nous retrouvons O5 du côté des positionnements à tendance normative, malgré son

expérience bilingue français-espagnol développée, et ses voyages immersifs au Pérou. Dans l'extrait indiqué en annexe 5, elle porte d'ailleurs un discours très orienté vers le champs lexical de l'« erreur », de la « faute », et semble estimer que l'absence d'« accent » témoigne d'un « bon apprentissage » du français par le patient (Annexe 5 – Extrait d'entretien avec O5). Nous relevons donc une attitude prescriptive assez nette, empreinte d'une certaine quête de « pureté de la langue », notion évoquée en page 19. De même, nous constatons la présence de ce phénomène dans le propos d'O8, néanmoins formulé avec plus de prudence, au sujet des interférences entre les langues dans le langage bilingue. Nous indiquons, en annexes, l'extrait concerné (Annexe 13 – Langue hybride O8). L'exploration de cet extrait nous montre comment la croyance selon laquelle le bilinguisme serait l'addition de deux monolinguisms standards semble être à l'origine de ce discours où, le qualificatif « langue hybride » prend une connotation de « fausse-langue », « sous-langue », voire, possiblement, « langue pathogène ». Nous renvoyons à la référence faite à Ledegen (2013, p. 377) en page 19. Cela dit, l'interprétation que nous proposons ici ne reflète pas l'ensemble de l'entretien effectué auprès de cette orthophoniste, au cours duquel elle a pu expliquer très concrètement comment elle encourage les pratiques linguistiques familiales auprès des enfants, et expose sa volonté ferme de ne pas hiérarchiser les langues. Nous observons, cela dit, comment son rapport à la langue standard pourrait éventuellement entraver sa démarche. Nous remarquons en effet ce qui semble être, comme évoqué en page 19, une tendance à attribuer un rang inférieur à certaines pratiques linguistiques, qu'elle finit d'ailleurs par associer au concept de « patois », ce qui peut être interprété comme une manière de les distinguer des autres langues, qu'elle pourrait se représenter comme plus légitimes, plus « vraies ». Cela pourrait se résumer par : « toutes les langues se valent tant que ce sont des langues ». O7 a elle aussi recours au qualificatif de « patois » (Annexe 14 – Patois O7), pour désigner leur moindre utilité comparé à des langues plus véhiculaires. Dans ce cas, le discours sur la norme est plutôt d'ordre évaluatif, c'est-à-dire qu'il porte un jugement subjectif sur une caractéristique de la langue. Cela procure tout de même, là aussi, une impression hiérarchisante au sein d'un entretien témoignant par ailleurs d'attitudes positives envers la diversité linguistique. En ce qui concerne leurs profils sociolinguistiques, O8 ne rapporte pas de vécu de pluralité linguistique et/ou culturel particulier et O7 a vécu un an Nouvelle-Zélande.

Nous avons cherché à rendre compte de certaines représentations, regroupées sous le qualificatif de « normatives » de par leur proximité avec la notion d'idéologie du standard. Nous avons mis en évidence l'existence, dans le discours ordinaire de certaines informatrices, d'idées

reçues concernant les langues et le bi(pluri)linguisme. Il est intéressant de soulever le fait qu'elles peuvent potentiellement, sans pour autant prendre une tournure foncièrement discriminatoire ou maltraitante, influencer la manière avec laquelle les soignants perçoivent les patients bi(pluri)lingues, se positionnent dans le soin, interprètent les difficultés langagières. Leur simple participation aux entretiens prouve que O5, O8 et O7 cherchent à se questionner, échanger et élargir leurs connaissances sur la question de la pluralité linguistique en orthophonie. Les interprétations soulevées ici sont ouvertes au débat. Le plus important semble être de signifier qu'il est courant de présenter des idées reçues sur la langue et qu'il peut être pertinent de les interroger, car certaines peuvent entrer en contradiction avec les recommandations de la littérature, ce qui pourrait abaisser la qualité du soin apporté. A la fin de l'axe 3, nous allons continuer à interroger les profils linguistiques des informatrices, et voir comment nous avons été amenée à étudier le rapport entre « posture variationniste » et « vécu d'insécurité linguistique ».

2.4. Axe 3 : Prévention, sensibilisation et leviers sociolinguistiques

Nous observons différentes réactions face à l'exercice biographie langagière (BL). Certaines informatrices, comme O2, relèvent spontanément l'aspect réflexif de l'outil (Annexe 15 – BL O2). Cette orthophoniste estime que cela pourrait constituer un bon outil de formation :

O2 – 43'55 : Oui, oui, je pense que oui. Et je pense que c'est une belle manière de se décentrer ou de se retrouver peut-être, oui je pense.

O2 – 58'34 : Mais ce que je trouve intéressant, c'est que tu poses les choses, pas seulement du côté du patient, mais du côté du soignant. Ce que je retiens un petit peu, c'est comment faire vivre une expérience aux soignants pour peut-être qu'ils comprennent l'intérêt d'un positionnement préventif avant un positionnement thérapeutique ou curatif. [...]

A la question « selon vous, les troubles du langage des enfants en situation d'exil nécessitent-ils une prévention spécifique ? », O2 et UE2 réagissent avec méfiance (Annexe 16 – Prévention O2 et UE2). Il est intéressant de voir comment la fin du propos de UE2, dans l'annexe 16, rejoint l'idée soulevée dans l'extrait de O2 ci-dessus. Ces deux soignantes mettent en garde quant au risque de stigmatiser la population visée en systématisant une prévention à son égard. Mais elles valident par ailleurs l'idée d'une prévention centrée sur la formation des professionnels, sans même que nous leur soumettions l'idée.

UP1 trouve quant à elle que la BL pourrait constituer un bon outil de prise de recul et de concertations entre professionnels concernant les situations cliniques transculturelles. Elle évoque les « reprises » qui, au sein de l'UPE, s'apparentent à de l'analyse de pratiques.

UP1 – 32'50 : [...] peut être dans un travail de reprise ça peut être très intéressant. Pour parler d'un groupe, où y a des enfants très différents, d'origines très différentes, avec des langues différentes. Peut-être on pourrait dire "bah tiens qu'est-ce que ça nous fait? Et toi quel est ton contact avec les langues?". Moi, je verrais ça plus dans un cadre, un peu d'analyse de pratique. Aller chercher un peu pourquoi ça nous intéresse ou pourquoi ça nous fait peur? Parce que j'imagine que ça peut faire peur aussi, quoi? Je verrais bien ça dans quelque chose ou pas d'une analyse de pratiques comme on peut aussi travailler sur nos ressentis. "Pourquoi tel ou tel enfant m'agace tout le temps ? C'est toujours le même type d'enfants qui m'énerve, je ne supporte pas ou alors c'est tout le temps le même type d'enfant qui m'intéresse"... Voilà, je trouve ça intéressant quand même de faire cet exercice là, ça nous enrichit. Je pense que dans la question de la langue et des origines, on voit bien, sur les consultations ethnopsy, on en parlait sur le groupe de travail là. Pourquoi certains y a que l'Afrique qui les intéresse ? C'est quand même pas banal. Il y a des professionnels, on voit bien que pour eux, l'ethnopsychiatrie, c'est l'Afrique : oui mais non ! Ouais je trouve ça serait très bien dans quelque chose d'analyse des pratiques.

Nous relevons un effet de surprise dans plusieurs entretiens :

O7 – 31'18 : [...] je pensais que ce serait plus axé vraiment professionnel. Après, c'est amusant de voir que c'est venu effectivement influencer plusieurs fois mes réponses par rapport à cette histoire de dialecte corse. Et puis vous faisiez des parallèles que je n'avais jamais faits. C'est toujours intéressant de voir comment on peut donner des interprétations. [...]

Bien qu'elles aient participé avec enthousiasme, certaines informatrices ne s'attendaient pas à ce que l'on parle autant d'elles-mêmes, de leurs parcours linguistiques. Pour O2, qui a eu l'occasion d'exercer à la Réunion, cela semble être une évidence, comme le montre la suite de l'extrait précédemment exposé :

O2 – 58'34 : Mais ce que je trouve intéressant, c'est que tu poses les choses, pas seulement du côté du patient, mais du côté du soignant. [...] Et c'est ça je trouve qui est le plus intéressant pour les soignants qui sont prêts à faire cet effort-là, parce que c'est un effort, d'aller voyager dans leur propre histoire pour accueillir avec un peu plus d'humilité et aussi de solidité, parce que c'est pas parce qu'on est humble qu'on est fragile quoi, au contraire, je pense. Et je trouve que cette expérience de biographie langagière elle amène à ça, elle amène à voyager dans sa propre histoire. Parce qu'en fait on peut aménager 1000 outils différents pour le patient... Je repense à une expérience en orthophonie où ils avaient proposé l'ELO avec une cotation « spéciale Réunion » où, en gros, les « fautes », ils les cotaient moins. Ben oui, mais ça s'appelle quand même des erreurs ! Et je vais dire n'importe quoi mais je vais prendre un exemple qui n'était pas celui du test, mais par exemple une luge à la réunion, ah ben oui, c'est sûr, il ne connaît pas. « Mais on ne compte pas faux ! » : mais ça le met quand même face à un élément qu'il ne connaît pas quoi. Et je trouve qu'on peut essayer de développer 1000 outils différents de diagnostic, d'évaluation de ce que tu veux, du patient ou de la personne qui vient en consultation qui peut être deviendra patient à la suite de cette évaluation... Je crois que finalement ce qui compte le plus c'est d'essayer de faire bouger le soignant.

Elle exprime l'idée que peu importe les outils utilisés par les soignants pour prévenir ou diagnostiquer les troubles du langage, ce qui prime c'est leur positionnement et l'usage qui en est fait, d'où la nécessité d'aborder la formation des professionnels par une entrée réflexive.

Certains points de vue sur la biographie langagière sont plus mitigés, perplexes, même s'ils sont marginaux :

O4 – 1'00'20 : Le terme m'a interpellé déjà parce que je ne l'avais jamais entendu et j'ai trouvé ça bien parce que ça m'a amenée à me poser la question de mon propre rapport personnel avec les langues. Jusque là, je me le posais que dans mon travail. Et en fait, je n'avais jamais pris le temps de m'interroger, moi toute seule. « Quel est ton propre rapport avec les autres langues ? Donc je trouve ça intéressant ». [...] Oui, oui. Je trouve ça très positif, même si du coup, je vois bien que mon rapport personnel aux langues n'est pas du tout le même que les familles qu'on évoquait tout à l'heure, qui ne sont pas en voyage, qui ne vont pas rentrer chez eux, etc. Ça n'a rien à voir.

Quand nous demandons à O4 si elle pense pouvoir transférer certaines réflexions engendrées par la BL à son exercice professionnel, cela lui semble difficile, comme indiqué en annexes (Annexe 17 – BL O4). Ici, nous comprenons que le contexte d'entretien a pu entraver l'aspect réflexif de la biographie langagière pour certaines informatrices peu initiées à ce type de questionnements. Nous avons proposé l'exercice de la même manière que Clerc Conan (2018), en formulant une consigne proche de la sienne. Mais les participantes de notre enquête y étaient moins préparées, dans l'ensemble, que les étudiants en Français Langue Étrangère qui composaient son étude. Ces derniers étaient en effet accompagnés dans l'élaboration de leurs BL, dans leur travail réflexif, et préalablement sensibilisés à certains enjeux. En ce qui nous concerne, nous avons à coeur d'intervenir le moins possible dans les narrations des informatrices pour ne pas dénaturer leurs propos, afin qu'ils traduisent au mieux leurs représentations, que nous cherchions à recueillir par ailleurs. Mais nous constatons bien que, dans le cadre d'actions de sensibilisation, il serait appréciable de moduler cet exercice, de rendre explicite sa visée réflexive et de fournir des outils, des notions de sociolinguistique, par exemple, pour accompagner le travail. Ici, O4 estime que l'exercice proposé ne peut pas alimenter son exercice professionnel car elle n'a pas le même vécu que ses patients. Mais, comme nous le constatons à la fin de cet axe, réfléchir, par exemple, à la notion de « norme » est tout autant possible à partir d'un vécu théoriquement « monolingue » et dépourvu de confrontation à l'exil.

Pour sa part, O1 nous éclaire quant à une autre piste d'investissement possible :

O1 – 36'58 : Moi, je trouve que c'est, je trouve que c'est intéressant parce que même si tu vois, j'avais pas, j'avais pas forcément conscience... Comme je disais tout à l'heure, je me vis comme monolingue, très franco française, un peu centrée, pas... Forcément, je peux avoir un avis sur la question de la migration, la langue, la culture, l'autre, après moi dans ma vie, c'est assez, voilà... Et du coup, de faire ces petits liens là, de dire oui, je suis quand même confrontée à ça, ça, et ça. Il y a une construction... C'est intéressant, c'est intéressant, c'est intéressant, même si je n'ai pas énormément de... Par contre, ça mériterait peut être un peu plus de réflexion. [...]

Lorsque nous avons lancé notre appel à participation, une dizaine d'orthophonistes exerçant loin de Nantes ont répondu. Elles n'ont pas pu participer à notre étude car nous ne pouvions pas les rencontrer dans les mêmes conditions que les autres volontaires, et que nous n'avions pas le temps de réaliser plus de 8 entretiens auprès d'orthophonistes. Nous leur avons proposé de réaliser une

biographie langagière écrite, puis de répondre à quatre questions concernant leurs ressentis pour les comparer à ceux des informatrices participant aux entretiens. Deux se sont prêtées à l'exercice (O9 et O10). Nous indiquons en annexe le courrier explicatif que nous leur avons envoyé (Annexe 18 – Document explicatif BL écrite). Ici, nous trouvons intéressant de mettre en parallèle un extrait de l'écrit de O9 avec le retour de O1 :

Question de P1 : Etait-ce la première fois que vous vous prêtiez à ce genre d'exercice ? En aviez-vous déjà entendu parler avant ?

Réponse de O9 : Oui c'était la première fois, je n'avais jamais pris le temps de poser des réflexions personnelles sur un sujet à l'écrit. J'aborde souvent ce sujet à l'oral lors de discussions, mais on ne peut pas engager de réflexion dans ce cas car on rebondit sur les arguments de l'autre, là c'est la première fois que je m'autorisais un temps de réflexion sur un sujet aussi bien personnel que professionnel, et cela m'a vraiment aidé à mettre en mot des sentiments/impressions.

Peut-être que le format écrit serait plus propice à l'introspection. Il peut être bon d'avoir en tête que cela pourrait mieux ou tout aussi bien convenir. Il serait envisageable, dans un second temps, d'échanger à partir de ces écrits et d'approfondir la réflexion au moyen d'éclairages théoriques, comme évoqué précédemment. C'est pour cela que nous avons abordé la notion d'« insécurité linguistique » (IL) avec les informatrices : nous avons cherché à expérimenter son potentiel réflexif. O2 est convaincue du fait que cela puisse constituer un levier de sensibilisation complémentaire à la BL, ce que nous faisons figurer en annexes (Annexe 19 – Avis IL O2). Appréhender cette notion est aisé pour cette informatrice déjà familière avec le champ de la sociolinguistique. Qu'en est-il pour celles qui ne le sont pas ?

UP3 – 34'40 : [lecture de la définition]. Oui. Et tu veux qu'on discute de ça du coup? [perplexe]

Après quelques aiguillages concernant des pistes de questionnements, UP3 initie un parallèle avec son vécu. Mais l'anecdote biographique qu'elle partage, indiquée en annexes (Annexe 20 – Anecdote UP3), ne laisse pas entrevoir de sentiment d'insécurité linguistique. Elle conclut par :

UP3 – 35'41 : [...] J'avoue que j'ai un peu du mal à comprendre la définition? La notion?

Cette informatrice a donc initié une tentative d'introspection mais la notion ne semble pas faire écho à son vécu personnel. Ainsi, il a semblé nécessaire d'accompagner la définition d'exemples, ce que nous avons fait. UP3 a semblé mieux saisir les enjeux soulevés (Annexe 21 – IL UP3). Mais elle place la réflexion uniquement du côté du soigné. Ainsi, ici, la notion d'IL ne prend pas de valeur réflexive. Mais cette informatrice est sensibilisée par ailleurs à des notions d'ethnopsychiatrie qui l'ont rendue consciente des enjeux psychoaffectifs qui gravitent autour des langues familiales des patients. Elle témoigne de sa volonté d'encourager les pratiques linguistiques familiales, de prendre en compte les représentations culturelles des patients, de ne

pas imposer la pratique du français... Peut-être que les éclairages sociolinguistiques ne sont pas pertinents ou nécessaires en toutes situations, auprès de tous les professionnels ? UE2 explique :

UE2 – 38'16 : Je pense que c'est trop précis en fait. Moi ça pourrait être un sujet qui m'intéresse. Surtout si on parle de domination, ça me parle bien tu vois. Mais je pense que, en tout cas abordé comme tu le dis là, je pense que pour beaucoup de personnes c'est ça, ça va chercher très loin quoi.

Pour UE2, cet éclairage théorique semble trop pointu et peu utile, contrairement à UP1 (Annexe 22 – IL UP1). Parmi les autres informatrices du corpus, certaines ne sont familiarisées ni avec le champ de la sociolinguistique, ni avec celui de l'ethnopsychiatrie, ou très peu. La notion d'IL semble, dans ce cas de figure, initier des prises de conscience. Ainsi, bien qu'elle peine particulièrement à comprendre la définition, O5 parvient, à force d'échanges et de réflexion, à identifier une manifestation d'IL dans sa clinique, dont elle pensait fermement dépourvue. (Annexe 23 – IL O5). O8, quant à elle, interroge son approche thérapeutique (Annexe 24 – IL O8).

Nous souhaitons faire part d'une dernière observation, au sujet des correspondances entre profils sociolinguistiques, rapport à la norme et IL. Nous indiquons, ci-après les interprétations des observables situées dans les annexes 25, 26 et 27. Nous faisons mention des éléments qui nous semblent les plus pertinents en prenant en compte notre connaissance globale des entretiens dans lesquels ils apparaissent.

-Annexe 25 – Vécu d'IL UE3 : UE3 fait part d'un vécu d'humiliation prononcé lorsqu'elle aborde le sujet de son enfance en exil. Aujourd'hui, elle semble se situer dans un sentiment de sécurité statutaire et formelle en ce qui concerne la pratique du français, c'est-à-dire qu'elle a le sentiment de « bien parler une langue dont le statut est incontesté » (Ledegen, 2013, p. 387). Son rapport à la norme n'est pas simple à situer par rapport aux autres informatrices, car, d'un côté, elle semble avoir intériorisé une certaine conception du « bien parler » par un processus d'assimilation et, par ailleurs dans l'entretien, elle explique comment son vécu de l'exil l'aide à se positionner dans le soin transculturel, notamment dans le sens de l'accueil de la pluralité linguistique.

-Annexe 26 – Vécu d'IL O2 : Au cours de sa BL, O2 peut faire part des sentiments de honte qu'elle éprouve parfois dans ses pratiques linguistiques, et dont elle peine à se défaire. Consciente de l'impact affectif des langues, aussi par le biais des différentes influences linguistiques dans lesquelles elle a grandi, son positionnement en regard de la norme est résolument « variationniste », pour reprendre le terme choisi dans l'axe 2. Ici, cela se manifeste par son

recours au contre-transfert linguistique face à des parents qu'elle perçoit en « quête d'admission, de communauté, de légitimité linguistique et identitaire » (Bretegnier, 2002, p. 9). Elle semble chercher à diminuer l'hégémonie du français dans son espace de soins en ouvrant la porte à d'autres pratiques linguistiques.

-Annexe 27 – Vécu d'IL O6 : Contrairement à des informatrices comme O5, O6 ne présente pas de vécu notable de pluralité linguistique bien qu'elle ne se définisse pas comme monolingue, comme nous l'avons montré en page 38. Cela ne l'empêche pas d'adopter, elle aussi, une posture « variationniste ». Nous voyons comment sa conscientisation des rapports de domination linguistique présents dans sa classe sociale d'origine l'amène à questionner ses positionnements actuels d'orthophoniste.

Ainsi, nous faisons le constat que ne pas avoir vécu d'expérience d'exil et/ou de pluralité linguistique ne semble pas constituer un frein systématique à l'exercice réflexif. S'interroger sur la notion de norme au sein de son propre vécu linguistique semble en revanche déterminant dans les démarches d'ouverture à la pluralité.

3. Discussion

3.1. Questionnements méthodologiques

Notre volonté de dépeindre le plus fidèlement possible les phénomènes présents sur notre terrain d'enquête nous a menée à questionner nos moyens d'analyse. Par peur d'excès de subjectivité, nous avons, dans un premier temps, cherché à décrypter notre corpus d'entretiens au moyen de Lexico-3, pour proposer des résultats quantitatifs, par champs sémantiques d'intérêt, profil par profil. Le logiciel nous fournissait alors des graphiques présentant des vues d'ensemble du corpus. Nous indiquons, en annexes, celui qui visait à traiter la question du rapport à la norme (annexe 17). Nous avons rapidement perçu les limites de cette méthode. A titre d'exemple, les discours normatifs de O5 et O8, exposés en pages 34-40, ne ressortaient pas dans le graphique susmentionné, alors qu'ils sont apparus comme des observables clefs dès lors que nous avons cherché à approfondir les résultats quantitatifs par une analyse plus qualitative. Ainsi, nos tentatives d'analyse quantitative se sont avérées peu concluantes car nous perdions beaucoup d'informations. L'analyse qualitative nous a, elle, permis de mieux rendre compte des subtilités présentes dans les observables mises en avant. Cela nous a nécessairement amenée à les sélectionner, confirmant le statut restituitif de notre corpus, rattaché au « principe de significativité » :

Dans une méthode ethnographique, dès lors, le statut des observables réunis en un « corpus » selon une élaboration orientée par la compréhension du terrain relève du principe de *significativité* et non du principe de *représentativité*. La question n'est pas de déterminer comment et en quoi ce matériau partiel « reflète le réel » mais comment et en quoi il rend compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ses acteurs (Blanchet, 2012, pp. 56-57).

Ajoutons à cela que l'ensemble d'informatrices qui ont participé à l'enquête ne constitue de toute manière pas un échantillon représentatif de la réalité. Par exemple, les soignantes de l'UPE étaient particulièrement sensibilisées au champ de l'ethnopsychiatrie du fait de la dynamique du service dans lequel elles travaillent. Ce n'est pas le cas de tous les soignants exerçant en CMP et HJ.

3.2. Pistes de réponses à la problématique de recherche

Au vu de la complexité de notre sujet et des caractéristiques de notre démarche de recherche, nous ne pouvons prétendre avoir trouvé une réponse ferme et universelle à la question « Comment sensibiliser les professionnels de la petite enfance à la prise en compte et la valorisation de la pluralité linguistique ? ». Les constats issus de notre étude ne sont valables que dans le cadre de notre terrain d'enquête. Mais peut-être pourront-ils apporter des éléments de réponse, des pistes, pour des réflexions plus communes.

Notre enquête nous pousse à considérer que la question de la place du français dans le soin et celle du rapport au français standard pourraient constituer des thématiques clefs dans la conception d'actions de sensibilisation des professionnels de la petite enfance à la prise en compte de la pluralité linguistique. Cela permettrait de les amener à explorer les différents enjeux associés et, ainsi, d'alimenter les démarches de décentrage dont l'ethnopsychiatrie fait la promotion et que les participantes du corpus semblent vouloir développer. Il paraît utile de souligner, d'une part, que les positionnements qualifiés de « normatifs » au sein de la présente étude ne constituent pas de réels discours individuels mais qu'ils apparaissent au sein d'influences sociétales et institutionnelles (Francard, 1997). D'autre part, il existe des discours, qualifiés ici de « variationnistes », qui prennent le contre-pied de ces influences, et qui pourraient servir de sources d'inspiration dans les démarches d'ouverture à la pluralité linguistique, aux variations. Nous avons remarqué qu'ils étaient portés par des informatrices ayant vécu des situations d'insécurité linguistique et/ou ayant eu l'occasion de conscientiser les mécanismes de

domination entre les langues. Ces informatrices valident l'aspect réflexif de la notion d'insécurité linguistique. De plus, cette dernière semble amorcer une réflexion chez d'autres, qui ne présentent pas le même vécu. Cela étaye à nouveau l'idée que cette notion aurait sa place dans des actions de sensibilisation.

D'autres informatrices encore expriment des réserves quant à la pertinence de cet outil, ce qui semble essentiellement imputable à notre approche, qui manquait de vulgarisation. Ainsi, il semblerait pertinent de questionner la façon d'introduire ces notions auprès des professionnels. L'une des informatrices de la présente enquête évoque l'intérêt de supports comme le théâtre forum (Annexe 29 – Suggestions O3). Cette même informatrice nous a par ailleurs montré comment une chronique de l'humoriste Roukiata Ouedraogo (2020) lui a permis de conscientiser les phénomènes de discriminations linguistiques à l'égard des « accents ». Nous pensons aussi à certains podcasts comme « *Linguisticae* » (Filstroff, s. d.) Aussi, selon les sensibilités de chacun et suivant le principe de complémentarisme (Devereux, 1985), l'éclairage sociolinguistique pourrait intervenir dans un second temps, au sein d'une approche basée en première intention sur des notions d'ethnopsychiatrie. Cela pourrait peut-être suffire à enclencher une démarche réflexive dans certains cas, notamment auprès de publics moins réceptifs aux approches sociologisantes. Il s'agirait ainsi de questionner le rapport à la culture, puis, dans un second temps, de proposer une réflexion plus ciblée sur la question du rapport aux langues, au moyen de notions de sociolinguistiques complémentaires.

En ce qui concerne l'outil de biographie langagière (BL), il nous paraît assez évident à présent qu'il aurait été préférable, au cours des entretiens, de l'introduire après avoir abordé des notions de sociolinguistique, pour qu'elles puissent constituer des outils d'auto-analyse dans le cadre du récit de vie. Mais nous envisagions par ailleurs cet exercice comme prétexte pour recueillir les représentations des informatrices quant à la question de l'exil et des contacts de langues. D'un point de vue méthodologique, il nous paraissait donc nécessaire de proposer cet exercice dès le début de l'entretien pour les raisons exposées en pages 25-26. Avec le recul, nous pensons qu'il aurait été préférable de trouver un autre moyen de recueillir les représentations des informatrices en début d'entretien et proposer l'exercice de BL dans un second temps, dans l'unique but d'en apprécier le potentiel réflexif. Il aurait même été envisageable de proposer aux informatrices de réaliser l'exercice à l'écrit, en aval de l'entretien, une fois familiarisées avec

certaines notions de sociolinguistique. Nous aurions alors pu comparer les discours contenus dans les BL avec celui de la première moitié d'entretien pour observer les changements provoqués par les apports théoriques. Notons néanmoins que l'intérêt réflexif de cet outil a été reconnu par la grande majorité des informatrices.

CONCLUSION

« Valoriser les langues familiales des enfants » invite au décentrage et la réflexivité. Nous avons donc cherché à savoir comment amener les professionnels de la petite enfance, acteurs essentiels dans le champ de la prévention des troubles du langage, à adopter cette démarche. Nous avons effectué une enquête de terrain qui nous a permis de rendre compte de certaines de leurs représentations en ce qui concerne leurs rôles et leurs conceptions de la langue. Nous avons proposé d'étudier le potentiel réflexif des outils de biographie langagière et des notions directement issues de la sociolinguistique. Nous en arrivons à la conclusion qu'ils pourraient devenir de bon outils de sensibilisation, même si nous avons exposé l'aspect largement perfectible de l'utilisation que nous en avons faite dans le cadre de cette étude.

Rosenbaum estime que « la consultation orthophonique constitue un lieu privilégié d'expression et d'observation des tensions linguistiques » (2009b, p. 31). Parmi les professionnels de la petite enfance, l'orthophoniste apparaît comme particulièrement concerné(e) par la question de l'accueil de la pluralité linguistique. Du fait de son statut potentiel de « détenteur de la norme linguistique », il pourrait s'agir du professionnel de santé à sensibiliser en priorité. En ce qui concerne le soin transculturel, pour l'heure, comme l'a montré notre étude, certaines orthophonistes peinent encore à s'y positionner, définir leur rôle. Si l'idée de « valoriser » la langue parentale des enfants accueillis fait doucement son chemin, la profession semble se situer dans une phase de questionnements concernant les implications réelles de ce nouvel adage. De plus, les aspects éthiques soulevés dans les soins du langage apparaissent comme éminemment reliés à des enjeux d'ordre social et politique. Ainsi, il conviendrait de questionner, à ces échelles, les moyens mis en place pour garantir des conditions de soins bienfaites. Nous pensons, par exemple, à la question de l'interprétariat, que nous avons évoquée sans pouvoir l'approfondir.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdelilah-Bauer, B. (2015). *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. (3ème). La Découverte.
- Adam-Vézina, É. (2020). Parcours migratoires de femmes d'Afrique subsaharienne: Les épreuves de la violence. *Revue européenne des migrations internationales*, 36(1), 75-94. <https://doi.org/10.4000/remi.14482>
- Akoka, K. (2018). Qu'est ce qu'un réfugié? Des usages politiques des définitions juridiques. In *Penser les mots, dire la migration* (pp. 183-188). Academia-L'Harmattan. <http://journals.openedition.org/lectures/32917>
- André, J.-M., & Azzedine, F. (2019). 6. Les migrants bénéficient-ils (vraiment) d'un accès facile aux soins? In J.-M. André, *La santé des migrants en question(s)*. (pp. 75-86). Presses de l'EHESP. <https://www.cairn.info/la-sante-des-migrants-en-questions--9782810908103-page-75.htm>
- André, V. (2016). Savoirs dans le domaine des sciences du langage. Apports de la sociolinguistique. In *Savoirs fondamentaux de l'orthophoniste*. (pp. 87-100). Lavoisier.
- Aprile, S. (2018). Des exilés de 1789 aux exilés d'aujourd'hui. In *Penser les mots, dire la migration* (pp. 107-111). Academia-L'Harmattan. <http://journals.openedition.org/lectures/32917>
- Apruzzese, C., & Marynberg, S. (2016). *Quand l'orthophonie rencontre l'alophonie. Enjeux professionnels et sociopolitiques de la prise en charge des enfants plurilingues scolarisés en maternelle*. [Mémoire, Université Claude Bernard Lyon 1].
- Barats, C. (2018). De l'intégration comme processus à l'exigence d'intégration. In L. Calabrese & M. Veniard, *Penser les mots, dire la migration*. (pp. 125-132). Académie-L'Harmattan.
- Bennabi Bensekhar, M., Rezzoug, D., & Moro, M. R. (2018). Validation transculturelle de l'ELAL d'Avicenne en arabe dialectal (Algérie). *L'Autre*, 19(2), 184-193. <https://doi.org/10.3917/lautr.056.0184>
- Bijeljac-Babić, R. (2017). *L'enfant bilingue, de la petite enfance à l'école*. Odile Jacob.
- Bijleveld, H.-A., & Estienne, F. (2014). Le bégaiement de l'enfant bilingue. In H.-A. Bijleveld, F. Estienne, & F. Vander Linden, *Multilinguisme et orthophonie, réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe*. (pp. 199-211). Elsevier Masson.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & Consortium, and the C-2. (2017). Phase 2 of CATALISE : A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Blanchet, P. (2005). Minorations, minorisations, minorités. Essai de théorisation d'un processus complexe. *Cahiers de sociolinguistique*, 10(1), 17-47. <https://doi.org/10.3917/csl.0501.0017>
- Blanchet, P. (2009). La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale. *Cahiers de sociolinguistique*, 1(14), 145-152.

Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*. (2ème). Presse universitaire de Rennes.

Blanchet, P. (2013). Repères terminologiques et conceptuels pour identifier les discriminations linguistiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 4(2), 29-39. <https://doi.org/10.3917/cisl.1302.0029>

Blanchet, P. (2016). *Discriminations : Combattre la glottophobie*. Textuel. <http://www.editionstextuel.com/livre/discriminations-combattre-la-glottophobie>

Blanchet, P., & Clerc Conan, S. (2015). Passer de l'exclusion à l'inclusion : Des expériences réussies d'éducation à et par la diversité linguistique à l'école. *Migrations Société*, 6(162), 49-70. <https://doi.org/10.3917/migra.162.0049>

Blanchet, P., Clerc Conan, S., Ledegen, G., Lesacher, C., Marchadour, M., Ouabdelmoumen, N., & Rannou, P. (2020). De la marginalisation linguistique et sociale. *Palimpseste*, 4, 4-9.

Bouchaud, O., & Cha, O. (2012). 8. Migrants, précarité et vulnérabilités. In P.-H. Bréchat & J. Lebas, *Innover contre les inégalités de santé* (pp. 105-116). Presses de l'EHESP. <https://www.cairn.info/innover-contre-les-inegalites-de-sante--9782810900794-page-105.htm>

Bouchet, J. (2018). *Troubles du langage chez les enfants de migrants. Du terrain de vulnérabilité à la réalité clinique, une étude de la population de l'Unité Petite Enfance*.

Boyer, H. (2021). Représentation. *Langage et société*, HS(1), 301-304.

Breault, C., Béliveau, M.-J., Labelle, F., Valade, F., & Trudeau, N. (2019). Le trouble développemental du langage (TDL) : Mise à jour interdisciplinaire. *Neuropsychologie clinique et appliquée*, 3, 46-63. <https://doi.org/10.46278/j.ncacn.20190717>

Bres, J. (1999). L'entretien et ses techniques. In L.-J. Calvet & P. Dumont, *L'enquête sociolinguistique*. (pp. 61-76). L'Harmattan.

Bretegnier, A. (2002). Introduction. In A. Bretegnier & G. Ledegen, *Sécurité/insécurité linguistique : Terrains et approches diversifiés*. L'Harmattan.

Brin-Henry, F., Courrier, C., & Lederlé, E. (2011). *Dictionnaire d'Orthophonie*. (3ème). Ortho Edition.

Calabrese, L. (2018a). Faut-il dire migrant ou réfugié ? Débat lexico-sémantique autour d'un problème public. *Langages*, 210(2), 105. <https://doi.org/10.3917/lang.210.0105>

Calabrese, L. (2018b). Migrant ou réfugié ? L'enjeu des dénominations des personnes dans le discours médiatique. In *Penser les mots, dire la migration* (pp. 153-160). Academia-L'Harmattan. <http://journals.openedition.org/lectures/32917>

Calvet, L.-J. (2017a). Chapitre III. Comportements et attitudes. In *La Sociolinguistique*. (9ème, p. 42-60). Presse Universitaire de France. <https://www.cairn.info/la-sociolinguistique--9782130798507-page-42.htm>

Calvet, L.-J. (2017b). Chapitre premier. La lutte pour une conception sociale de la langue. *Que sais-je?*, 9e éd., 5-15.

- Camara, H. (2015). Pourquoi faut-il défendre le bilinguisme des enfants de migrants ? : L'exemple du bilinguisme soninké-français. *Le Carnet PSY*, 188(3), 31. <https://doi.org/10.3917/lcp.188.0031>
- Camara, H., Rezzoug, D., & Moro, M. R. (2018). Validation transculturelle de l'ELAL d'Avicenne en soninké (Mauritanie). *L'Autre*, 19(2), 151-161. <https://doi.org/10.3917/laotr.056.0151>
- Candea, M. (2021). Accent. *Langage et société*, HS(1), 19-22.
- Chambon, N., & Le Goff, G. (2016). Enjeux et controverses de la prise en charge des migrants précaires en psychiatrie. *Revue française des affaires sociales*, 1(2), 123-149. <https://doi.org/10.3917/rfas.162.0123>
- Charmetant, C. (2016). Sur les chemins semés d'embûches de la prévention. In I. Ali & C. Wolf, *Entre langue et parole, le métier d'orthophoniste*. (pp. 219-254). Érés. <https://www.cairn.info/entre-langue-et-parole-le-metier-d-orthophoniste--9782749251974-page-219.htm>
- Clerc Conan, S. (2018). La biographie langagière en formation d'enseignant-E-S : Levier de contre-transfert et de modification des représentations et pratiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 13(1), 69. <https://doi.org/10.3917/cisl.1801.0069>
- Coquet, F. (2013). Quelques mots sur la prévention. In *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent. Pistes pour l'évaluation*. (pp. 577-636). OrthoEdition.
- Coquet, F. (2017). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent. Les parents au coeur de l'intervention orthophonique*. Ortho Edition.
- Coquet, F. (2019). 20 ans d'une action de prévention et dépistage à l'aide du DPL3 à l'échelle d'un territoire. *Rééducation Orthophonique*, 56(277), 65-89.
- Corallini, C., & Dussourd-Deparis, M. (2019). Prévenir les troubles du langage, lutter contre l'illettrisme. 2 objectifs prioritaires des orthophonistes, 3 actions de prévention primaire : Une action à la maternité, une action à 3 ans, un site « grand public ». *Rééducation Orthophonique*, 56(277), 11-30.
- Couëtoux, F. (2014). Multilinguisme et accueil thérapeutique. Intérêt de l'évaluation et de l'élaboration du contexte linguistique dans la prise en charge des bébés de la naissance à 3 ans et de leurs parents à l'unité Vivaldi (Paris). In *Multilinguisme et orthophonie. Réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe*. (pp. 129-147). Elsevier Masson.
- Dahoun, Z. (1995). *Les couleurs du silence : Le mutisme des enfants de migrants*. Calmann-Lévy.
- Dalgalian, G. (2012). Comment le jeune enfant acquiert en même temps la langue et le langage? In S. Topouzkhianian & P. Gatignol, *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* (Ortho Edition, pp. 145-158).

- De Houwer, A. (2019). Développement et évaluation globale du langage chez le jeune enfant plurilingue : Le rôle central de l'environnement linguistique. In S. Kern, *Le développement du langage chez le jeune enfant. Théorie, clinique, pratique*. (pp. 175-200). De Boeck Supérieur.
- De Houwer, A. (2021). *Bilingual Development in Childhood* (1^{re} éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108866002>
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues : Langues et familles*. Didier.
- Devereux, G. (1985). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. (2ème). Flammarion. <https://editions.flammarion.com/ethnopsychanalyse-complementariste/9782080811394>
- Devevey, A., & Kunz, L. (2013). Langue, langages et évaluation. In *Les troubles spécifiques du langage : Pathologies ou variations?* (pp. 1-29). De Boeck Solal.
- Di Meo, S., Sanson, C., Simon, A., Bossuroy, M., Rakotomalala, L., Rezzoug, D., Serre, G., Baubet, T., & Moro, M.-R. (2014). Le bilinguisme des enfants de migrants. Analyse transculturelle. In *Multilinguisme et orthophonie. Réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe*. (pp. 149-182). Elsevier Masson.
- Duchêne, A. (2020). Le plurilinguisme : Une réponse insuffisante aux inégalités sociolinguistiques. *Éducation et sociétés plurilingues*, 48, 5-12. <https://doi.org/10.4000/esp.4968>
- Dufeutrelle, S. (2021). L'accueil du multilinguisme en orthophonie : Un carrefour transculturel complexe. *L'Autre*, 22(1), 81-94.
- Estienne, F., & Vander Linden, F. (2014). Problématique et champs d'action. Les orthophonistes face au multilinguisme - Résultats d'une enquête. In H.-A. Bijleveld, F. Estienne, & F. Vander Linden, *Multilinguisme et orthophonie. Réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe*. (pp. 91-128). Elsevier Masson.
- Fiala, P. (2018). La famille migr-, champ lexical et affrontements discursifs. In *Penser les mots, dire la migration* (pp. 145-152). Academia-L'Harmattan. <http://journals.openedition.org/lectures/32917>
- Filstroff, R. (s. d.). *Linguisticae*. Wikia YouTube Francophone. Consulté le 30 août 2022, à l'adresse <https://youtube.fandom.com/fr/wiki/Linguisticae>
- Francard, M. (1997). Insécurité linguistique. In M.-L. Moreau, *Sociolinguistique, concepts de base*. (pp. 170-176). Mardaga.
- Fumeaux, P., Revol, O., & Hunziker, B. (2013). Candidat à l'échec scolaire incompris et ignoré : L'enfant de migrants. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61(4), 243-249. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2013.03.006>
- Gadet, F. (2021). Langue. *Langage et société, Hors série(HS1)*, 189-195.
- Gatignol, P., & Topouzkhian, S. (2012). *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis?* (OrthoEdition). <https://www.orthoedition.com/ouvrages/bilinguisme-et-biculture-actes-pdf-942.html>

- Grobon, S., Panico, L., & Solaz, A. (2019). Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2 ans. *Bulletin Epidémiologique Hebdomadaire*, 1, 2-9.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Albin Michel. https://www.transculturel.eu/Parler-plusieurs-langues-Le-monde-des-bilingues_a213.html
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe. *Education Review*, 17(1), 110-118.
- Hélot, C., & Erfurt, J. (2016). *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Lambert-Lucas.
- Huqueleux, V. (2016). Du contre-transfert aux contours de l'empathie : Nécessité d'une éthique clinique. *L'Autre*, 17(2), 182-191. <https://doi.org/10.3917/lautr.050.0182>
- Ismaël Abdoukafi, A. (2020). Redonner la parole à la langue maternelle de l'enfant exilé. *Enfances & Psy*, 86(2), 19. <https://doi.org/10.3917/ep.086.0019>
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. (4ème). Armand Colin.
- Kerlan, M. (2016). *Ethique en orthophonie. Le sens de la clinique*. De Boeck Supérieur.
- Kunz, L. (2013). L'intervention orthophonique dans les troubles spécifiques du langage. In A. Devevey & L. Kunz, *Les troubles spécifiques du langage : Pathologies ou variations ?* (pp. 77-92). De Boeck Solal.
- Labov, W. (1972). Some principles of linguistic methodology. *Language in Society*, 1(1), 97-120. <https://doi.org/10.1017/S0047404500006576>
- Le Normand, M.-T., & Kern, S. (2018). Suivi du langage d'enfants bilingues issus de milieux sociaux défavorisés : Enjeux cliniques, pédagogiques et sociaux. *Devenir*, 30(1), 43-55. <https://doi.org/10.3917/dev.181.0043>
- Ledegen, G. (2013). Normes. In J. Simonin & S. Wharton, *Dictionnaire des termes et concepts*. (pp. 375-397). ENS.
- Ledegen, G., & Léglise, I. (2013). Variations et changements linguistiques. In *Dictionnaire des termes et concepts*. (pp. 399-418). ENS.
- Lemoine, B., & Roubaud, L. (2005). Le setting transculturel en pédopsychiatrie. *Perspectives Psy*, 44(1), 38-43. <https://doi.org/10.1051/psy/2005441038>
- Lodge, A. (1997). La codification. In *Le Français. Histoire d'un dialecte devenu langue*. Fayard.
- Lory, M.-P., & Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice*, 6(1), 27-38. <https://doi.org/10.7202/1038276ar>
- Maillart, C. (2018). Le projet CATALISE, phase 2 « Terminologie ». Impacts sur la nomenclature des prestations de logopédie en Belgique. *UPLF-Info*, 35(2), 4-17.
- Marchadour, M. (2017). Discours et pratiques de la diversité face à la « norme » en contextes français et algérien : Quelle place pour la pluralité linguistique des élèves dans l'éducation scolaire et le soin orthophonique ? *Alterstice*, 7(2), 37-53. <https://doi.org/10.7202/1052568ar>

- Marchadour, M. (2018). *Enjeux et dynamiques de la prise en compte et du rejet de la pluralité linguistique et culturelle des enfants dans les pratiques d'éducation scolaire et de soin orthophonique : Algérie-France : Comparais(s)ons*. [Thèse de doctorat, Université de Rennes 2, Université d'Alger 2].
- Moro, M. R. (1998). *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*. Dunod.
- Moro, M. R. (2019). Leçons apprises de la diversité culturelle et de l'anthropologie pour bien s'occuper de tous les bébés et de leurs parents. *L'Autre*, 20(3), 240. <https://doi.org/10.3917/lautr.060.0240>
- Moro, M.-R. (2011). *Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent* (4ème). Dunod.
- Nartz, O. (2020). Accueil de patients migrants en orthophonie. Métissage de nos pratiques. *L'Orthophoniste*, 402, 24-34.
- Nocus, I., Florin, A., Guimard, P., & Vernaudeau, J. (2007). Effets d'un enseignement en langue kanak sur les compétences oral/écrit en français au cycle 2 en Nouvelle-Calédonie. *Bulletin de psychologie*, 5(491), 471-488. <https://doi.org/10.3917/bupsy.491.0471>
- Noël, A. (2015). *Création du BÉOCLER, Batterie d'Évaluation Orthophonique des Compétences Langagières des Enfants Réunionnais. De la conceptualisation à l'expérimentation* [Thèse de doctorat, Université de La Réunion]. <http://www.theses.fr/2015LARE0004>
- Noël, A. (2018). Troubles du langage en situation créole : Les concepts de sur- et sous-identification. Y aurait-il mésidentification ? Récit d'une consultation orthophonique à La Réunion. *Etudes Créoles*, 36(1, 2), 19.
- Ouedraogo, R. (2020). *Le Chorbitage, une histoire d'accent*. France Inter. <https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/le-billet-de-presque-6h55/roukiata-ouedraogo-le-chorbitage-une-histoire-d-accent-6539400>
- Paradis, J. (2007). Second Language Acquisition in Childhood. In E. Hoff & M. Shatz, *Blackwell Handbook of Language Development* (pp. 387-405). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470757833.ch19>
- Paradis, J., Crago, M., Genesee, F., & Rice, M. (2003). French-English bilingual children with SLI : How do they compare with their monolingual peers? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 46(1), 113-127. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/009\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/009))
- Rachidi, A., Nocus, I., & Florin, A. (2013). Effets de l'enseignement de la langue arabe en classe ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine) sur les performances scolaires et langagières en français. *Enfance*, 4(04), 349-372. <https://doi.org/10.4074/S0013754513004035>
- Rebourcet, S. (2008). Le français standard et la norme : L'histoire d'une « nationalisme linguistique et littéraire » à la française. *Communication, lettres et sciences du langage.*, 2(1), 107-118.

- Rezzoug, D., Bennabi-Bensekhar, M., & Moro, M. R. (2018). L'ELAL D'AVICENNE : Le premier outil transculturel d'évaluation des langues maternelles des enfants allophones et primo arrivants. *L'Autre*, 19(2), 142-150. <https://doi.org/10.3917/lautr.056.0142>
- Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar-Bennabi, M., & Moro, M. R. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 58. <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0058>
- Rosenbaum, F. (2009a). Le piège de la confusion entre langue et langage dans les évaluations et les thérapies logopédiques des enfants bilingues. *Langage et pratiques*, 44, 94-105.
- Rosenbaum, F. (2009b). *Les humiliations de l'exil. Les pathologies de la honte chez les enfants migrants*. Fabert.
- Rosenbaum, F. (2011). Les violences ou/et le racisme institutionnel dans un cadre psychopédagogique assimilationniste. *Rééducation Orthophonique*, 49(247), 69-80.
- Rosenbaum, F. (2019). *Les mots pour les maux de l'exil. Chemins narratifs de reconnaissance*. Fabert.
- Sanson, C. (2010). Troubles du langage, particularités liées aux situations de bilinguisme. *Enfances & Psy*, 48(3), 45. <https://doi.org/10.3917/ep.048.0045>
- Simon, A., Perego, C., & Moro, M. R. (2020). Mieux accueillir les enfants plurilingues à l'école. Pour bien parler et pour bien parler le français, il faut bien parler sa langue maternelle. *Administration & Éducation*, N°166(2), 89. <https://doi.org/10.3917/admed.166.0089>
- Simon, A., Rezzoug, D., & Moro, M. R. (2018). Validation transculturelle de l'ELAL d'Avicenne en tamoul (Sri Lanka). *L'Autre*, 19(2), 162-172. <https://doi.org/10.3917/lautr.056.0162>
- Sturm, G., Bonnet, S., Gouzvinsk, F., Pinquier, A., Guerraoui, Z., & Raynaud, J.-P. (2016). Améliorer l'alliance thérapeutique avec enfants et familles en situation interculturelle. *L'Autre*, 17(2), 223-233. <https://doi.org/10.3917/lautr.050.0223>
- Thouroude, V. (2020). La situation de communication lors de la consultation médicale avec et sans interprète. Points de tensions et stratégies développées par les interacteurs de la situation de soin. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 1(17), 145-177. <https://doi.org/10.3917/cisl.2001.0145>
- Touhami, F., Rezzoug, D., & Moro, M. R. (2018). Validation transculturelle de l'ELAL d'Avicenne en arabe dialectal (Maroc). *L'Autre*, 19(2), 173-183. <https://doi.org/10.3917/lautr.056.0173>
- Volpin, L., de WECK, G., & Rezzonico, S. (2020). Enfants bilingues et prise en charge logopédique : Panorama des pratiques déclarées. *Glossa*, 129, 16-31.
- Yaguello, M. (1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Points.

TABLE DES ANNEXES

- Annexe 1 – Grille d’entretiens – pages 59-60
- Annexe 2 – Conventions de transcription – page 60
- Annexe 3 – AFC d’Iramuteq – page 61
- Annexe 4 – Extrait d’entretien avec O4 – page 62
- Annexe 5 – Extrait d’entretien avec O5 – page 62
- Annexe 6 – Extrait d’entretien n°2 avec O5 – page 63
- Annexe 7 – Extrait d’entretien avec UE3 – page 63
- Annexe 8 – Extrait d’entretien avec O7 – pages 63-65
- Annexe 9 – Extrait d’entretien avec MG1 – page 65
- Annexe 10 – Extrait d’entretien n°2 auprès d’O7 – page 66
- Annexe 11 – Expertise – page 67
- Annexe 12 – Manque de diversité – page 67
- Annexe 13 – Langue hybride O8 – page 67
- Annexe 14 – Patois O7 – page 68
- Annexe 15 – BL O2 – page 68
- Annexe 16 – Prévention O2 et UE2 – page 68
- Annexe 17 – BL O4 – page 69
- Annexe 18 – Document explicatif BL écrite – pages 70-71
- Annexe 19 – Avis IL O2 – page 71
- Annexe 20 – Anecdote biographique UP3 – page 71
- Annexe 21 – IL UP3 – page 72
- Annexe 22 – IL UP1 – page 72
- Annexe 23 – IL O5 – page 72
- Annexe 24 – IL O8 – page 73
- Annexe 25 – Vécu d’IL UE3 – page 73
- Annexe 26 – Vécu d’IL O2 – page 74
- Annexe 27 – Vécu d’IL O6 – page 74
- Annexe 28 – Graphique Lexico « Norme » – page 75
- Annexe 29 – Suggestions O3 – page 76

ANNEXES

Annexe 1 – Grille d’entretiens

Axe 1 : Biographie langagière

Objectif de l’axe :

-Questionner le rapport de l’enquêté à la notion de pluralité linguistique et culturelle au travers de son propre parcours linguistique et de son expérience professionnelle, questionner ses représentations

1) Consigne de l’exercice :

Je vous propose un exercice, celui de la « biographie langagière ».

L’idée est de décrire, si vous le voulez bien, les contacts que vous avez eu depuis votre enfance avec différentes langues et votre vécu de ces contacts. Vous avez le champ libre, vous pouvez dire tout ce qui vous passe par la tête !

(Au besoin, si l’enquêté.e manque d’inspiration)

Vous pouvez évoquer :

- votre relation avec votre/vos langue(s) maternelle(s),
- avec la/les langues de vos parents/grands-parents,
- votre ressenti durant des expériences de voyage,
- la manière dont vous avez vécu le rôle de l’école dans l’initiation à des langues,
- vos vécus dans le cadre professionnel
- votre vécu personnel d’éventuelles situations de conflit autour d’une langue, de tension ou de malaise...

2) Questions complémentaire :

- Vous considérez-vous comme monolingue, bilingue, plurilingue ? Qu’est ce que cela signifie pour vous ?
- Pensez-vous que le fait de grandir au contact de plusieurs langues peut constituer un handicap pour développer le langage ?
- Selon vous, y a-t-il une différence entre « langue » et « langage » ?
- Selon vous, les troubles du langage des enfants en situation migratoire nécessitent-ils une prévention particulière ? Laquelle ?

Axe 2 : Retour concernant l’exercice de biographie langagière

Objectif de l’axe :

-Questionner l’aspect réflexif de l’outil et sa place dans les actions de sensibilisation des professionnels.

1) Formulation de la question :

Qu’avez-vous pensé de l’exercice de « biographie langagière » que vous venez de réaliser ?

(Au besoin, si l'informateur manque d'inspiration :)

-Qu'avez-vous ressenti lorsque je vous ai proposé de vous prêter au jeu ? Cela vous a-t-il surpris(e) ? Pourquoi ?

-Avez-vous déjà eu l'occasion de l'expérimenter ? Dans le cadre de votre formation initiale par exemple ?

-Avez-vous trouvé l'expérience intéressante ? A quel niveau (personnel, professionnel...) ?

2) Questions complémentaires :

-Pensez-vous que les professionnels de la petite enfance sont suffisamment formés sur la question des troubles du langage oral en contexte plurilingue et migratoire ?

-Si non, que faudrait-il faire ?

-Cet exercice de biographie langagière pourrait-il participer à former les professionnels ?

Axe 3 : Insécurité linguistique

Objectif de l'axe :

-Recueillir l'avis de l'enquêté concernant l'intérêt du concept d'« insécurité linguistique » dans l'élaboration d'une prévention spécifique et pertinente des troubles du LO en contexte d'exil.

-Recueillir ses idées, remarques, concernant l'élaboration de cette prévention.

1) Formulation de la question :

Avez-vous déjà entendu parler d'« insécurité linguistique » ?

→ Si oui : Quand ? Par quel biais ? Est-il nécessaire que j'en redonne une définition ?

→ Si non, voilà une définition (fournie à l'écrit) :

« On parle de *sécurité linguistique* lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent *leur* norme comme *la* norme. À l'inverse, il y a *insécurité linguistique* lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas. » (Calvet, 2017, p. 47).

Calvet, L. (2017). *La sociolinguistique*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.calve.2017.01>

2) Questions complémentaires :

-Pensez-vous que ce concept a sa place dans l'élaboration d'actes de prévention des troubles du langage oral auprès d'enfant plurilingues en contexte familial d'exil ?

-Plus généralement, quelles sont vos idées concernant l'élaboration de cette prévention ? Que manque-t-il actuellement à vos yeux ?

Annexe 2 – Conventions de transcription

[...] : Passage non nécessaire à la compréhension du propos.

[X] : Anonymisation

Annexe 4 – Extrait d’entretien avec O4 :

04 – 18’27 : Je galère... Il y a quelques années déjà, je me suis mise au clair avec des médecins scolaires ou de PMI qui m'adressaient ces enfants là. Parce qu'il y a un moment, je me suis dit « il faut aussi que je me dédouane, il faut aussi qu'on m'aide, parce que moi, c'est pas dans ma nomenclature d'aider un enfant qui ne parle pas le français ». Sauf qu'on sait pas quoi en faire de ces enfants, parce qu'il n'y a pas de raison qu'ils n'apprennent pas le français. On part du principe que s'ils sont nés en France et qu'ils ont fait leur scolarité en France, il n'y a aucune raison, on va pas aller les mettre en classe allophone. D'abord, ça existe pas, quasiment, en maternelle et primaire, puisqu'un enfant, jusqu'à six ans, et encore après, il apprend une langue très vite. Donc on ne se pose pas cette question là. On propose aux parents, mais les enfants, ils n'ont pas de cours de langue puisque l'école suffit. Sauf que pour certains, non, l'école ne suffit pas et, du coup, ils arrivent dans mon cabinet. Donc j'avais prévenu les médecins en leur disant : « Mais vous savez, c'est pas mon travail ». Enfin, ce n'est pas que c'est pas mon travail, c'est que ce n'est pas dans ma nomenclature. Je le cote en retard de paroles et de langage parce que, oui, dans les tests, ils sont dans les choux partout. Mais est-ce que c'est une pathologie? Est-ce qu'il y a autre chose derrière? La cause, je ne la connais pas et elles m'avaient toutes dit : « Ben... Pour nous, il y a pas de souci, allez-y, parce que de toute façon, on ne sait pas quoi en faire. On est bien obligées de vous les adresser parce que on ne peut pas les laisser comme ça ». Et puis ils finissent par rien comprendre en classe, ça peut être très compliqué. Donc ils se retrouvent entre eux dans la cour.

Annexe 5 – Extrait d’entretien avec O5 :

O5 – 36’28 : [...] Et l'autre point que je me pose comme question, qui me reste en tête depuis quelques années déjà, c'est, pour toutes ces familles qui migrent et dont la langue française n'est pas la langue maternelle. Je me demande ce qu'on attend pour mettre en place des cours de français de manière un peu accélérée. Parce qu'en fait, typiquement, je vois un enfant qui est arrivé d'Italie il avait deux ans. Maintenant, il en a huit. Il parle très bien français mais il a eu un mal fou à rentrer dans le français parce qu'il parlait italien avant et il était complètement perturbé. Je pense que d'un point de vue psychologique, c'est pas terrible. Mais les parents ont pas eu le choix, c'était comme ça, les parents parlaient italien. Ils ont appris le français sur le tard, ils se débrouillent pas trop mal mais on sent qu'il y a pas mal de petites fautes, de petites choses comme ça. Et c'est un enfant qui, du coup, est hyper à l'aise, enfin, il est plutôt bon en langage, en français, il n'a pas d'accent particulièrement italien, donc on sent qu'il a bien appris le français. Mais il y a un bégaiement. Très léger, mais y'a un bégaiement. Qui, potentiellement pourrait sortir sur un bégaiement masqué. Du coup, je me dis « quel est l'intervention de la langue ? A quelle pression il a été soumis pour apprendre le français ? Peut être continuer à parler aussi italien au sein de la famille alors qu'en fait il parlait français à l'extérieur, à l'école, à la crèche ». Et je dis ça parce que ce sont des parents qui maintenant se disent « bah en fait, notre fils il nous corrige sur notre manière de parler », des parents qui se trouvent un peu, je pense, désorientés par le fait que leur enfant les corrige. Et ils perdent un peu la mainmise éducative d'une certaine manière, même si ça reste a priori un échange. Mais je pense que ça peut perdre des parents. Ça peut faire peur aussi de se dire « ben mince, je maîtrise pas en fait, mon fils/ma fille maîtrise, c'est génial, mais » je pense qu'à un moment donné, bon l'enfant bon il est enfant mais quand il va être ado... Je pense que ça peut être sympa [rire]. Et donc si je raccroche à ce que je disais, c'est que. Je ne sais pas pourquoi, mais j'ai envie de monter des espèces d'associations, de cours de français pour des personnes qui arrivent de pays étrangers, qui connaissent pas du tout un mot du français. Pour les baigner dans un bain de langage et que, facilement, ils se débrouillent après sur le plan administratif, dans les échanges avec leurs enfants, parce qu'en fait les enfants après ils vont côtoyer que du français ici quoi. Et moi, je trouve ça dommage de les mettre en situation de porte-à-faux ces enfants. Parce que les parents, ils n'ont pas forcément demandé à être sur le sol français. Et c'est eux qui en pâtissent. Et je trouve que on aurait à gagner peut être de prendre en charge l'enfant, mais c'est aussi qu'il y ait autre chose du côté des parents.

Annexe 6 – Extrait d’entretien n°2 avec O5 :

O5 – 44’03 : [...] Mais en fait dans l’idéal, bon je sais qu’on est pas dans un pays des bisounours, mais dans l’idéal, je trouve que ce serait quelque chose à mettre en place dès que des personnes, enfin là si on parle d’enfants, dès qu’un de quelqu’un en situation migratoire a des enfants, pour moi ça devrait être une obligation. C’est difficile de parler d’obligation parce que quand tu contrains les gens ils y vont pas, donc je sais pas sous quel format l’amener mais euh... Mais j’aimerais donner la possibilité à ces personnes là qui, je trouve, souvent sont perdues sur ce qui existe en fait, de pouvoir leur donner la possibilité d’être plus acteurs finalement. Parce qu’ils ne comprennent pas, ils ne comprennent pas certaines choses.

Annexe 7 – Extrait d’entretien avec UE3 :

UE3 - 01’03’02 : Ici, plusieurs fois, il y a eu des réflexions... “Ouais, ils parlent pas français!”. Il y a beaucoup ça. “Ils ne maîtrisent pas le français...”! Ben ouais mais c’est pas leur langue quoi ! Je trouve que de manière induite, on demande à l’autre de s’adapter. L’étranger qui déjà doit faire avec ses angoisses, il connaît pas le milieu, il connaît pas les règles, les normes. L’administration c’est une catastrophe. Et on lui demande “allez bah parle français” quoi. Et ça, c’est compliqué. Je me souviens, [X], y a des fois y avait pas d’interprète. Et les entretiens duraient trois quarts d’heure. Là on peut pas faire de bonnes prises en charge.

P1 – 01’03’48 : Oui, la question des interprètes... J’ai cru comprendre que c’était compliqué ?

UE3 – 01’03’52 : On les sollicite plus. Mais après, il y a un problème avec l’association de ce que j’ai compris tu vois.

P1 – 01’03’59 : Oui parce que j’ai cru comprendre que, quand même, de plus en plus vous essayez de solliciter des interprètes?

UE3 - 01’04’05 : Oui oui oui, ça change là. Depuis trois ou quatre ans, ça change, ça se module. C’est très récent, mais moi je me souviens il y a cinq ans, quand on avait des femmes voilées, tu avais des réflexions... “Et puis en plus elle parle pas français, elle est voilée...” [...]. Mais je pense que ça commence. [...]. Je pense que tu aurais plus ce genre de réflexions maintenant. [...]. On peut plus toujours être dans l’évitement, de dire “c’est à eux de s’adapter”. Si tu veux faire du bon boulot, t’es obligé de te questionner.

UE3 – 01’10’07 : [...] Tu vois, il y a d’autres outils mais après faut accepter qu’on fasse autrement. Et puis vouloir comprendre l’autre. Je pense qu’il y a vraiment la question de la volonté de comprendre qui est l’autre. C’est peut être grandiose de dire ça comme ça mais juste ouais cet effort là je pense que ça peut quand même amener à autre chose. Parce que là, souvent, dans les réunions, j’entends “on les comprend pas”... Après, je dis pas que c’est facile, y’a pas de recettes toutes faites, on fait avec ce qu’on a aussi. Au moins faut essayer. Si ça fait échec, ça fait échec. Mais en tout cas je fais l’effort, j’essaie.

Annexe 8 – Extrait d’entretien avec O7 :

O7 - 20’58 : Je sais qu’au début, j’avais tendance à m’inquiéter quand commençait une discussion entre l’enfant et son parent, et voire l’interprète s’il était là, dans une langue que moi je comprends, que je comprenais pas. J’avais tendance à essayer d’être un peu à l’affût de tout, tout le paraverbal en fait, pour m’aider à essayer de comprendre ce qui se passait, de continuer à suivre. Maintenant, j’ai plus tendance quand même à me mettre sur la touche en me disant « il y a un point qui est nécessaire pour eux, ils sont en train de débattre de quelque chose qui, si ça me concerne et si je veux y avoir accès il faut, enfin... Il faut leur laisser ce temps d’élaboration. » Et voilà. Mais plutôt que d’être là, à se dire « s’il vous plaît, j’aimerais bien comprendre ce qui se passe ! ». Maintenant je pense que je peux mieux, juste attendre que

ça se passe, attendre que ça se passe et puis moi me dire « bon bah il me reste ci et ça a aborder, comment je vais aborder ça... »... ce qui est, ce que ce que je trouvais compliqué c'était oui, c'est justement de savoir ce que les interprètes disaient à la famille parce que j'avais l'impression d'avoir posé une toute petite question et finalement, ça prenait des plombes et puis j'avais pas accès, donc j'étais plus anxieuse avant. Je le suis moins maintenant.

P1 – 22'16 : Et ça vous est déjà arrivé d'avoir des situations d'échange sans interprète ?

O7 – 22'20 : Oui, oui.

P1 – 22'22 : Ça se passait comment ?

O7 – 22'25 : [soupir] C'est toujours un peu... Subjectif. À un moment donné, on a l'impression peut être que ça se passe bien et en fait, en face, la personne ne comprend pas forcément. Il peut y avoir des quiproquos énormes et ça, je trouve ça, je trouve ça, moi, très gênant. Après, j'ai beaucoup évolué dans un milieu très psy, donc énormément de professionnels, psychologues, psychanalystes qui avaient tendance à dire « on n'a pas besoin des interprètes ». Voilà. « C'est venir intruser la relation qu'il y ait une tierce personne », etc. **Moi je considère que l'interprète c'est vraiment un droit [ton appuyé]** par rapport à la personne qui est en face de moi. Moi, je maîtrise ma langue, je suis en plus en position de supériorité, on va dire, parce que je suis professionnelle dans l'histoire, si cette personne en face ne peut pas m'adresser ce qu'il a envie de m'adresser, moi je trouve ça grave. Qu'on n'offre pas la possibilité de le faire. Je me souviens en particulier d'une situation d'un papa africain, malien. [...] A un moment donné, il a été question, c'est moi qui a lancé le truc, d'envoyer l'enfant chez L'ORL parce qu'il avait manifestement un problème de surdité cet enfant. Et donc ça a été très très long etc, et puis pour finalement se rendre compte qu'il avait des otites à répétition et qu'il fallait poser des diabolos, et ça par rapport à ce monsieur, ça a été extrêmement violent parce qu'il ne comprenait pas ce qui se passait et il le vivait très mal. A la fois il avait envie d'avoir des informations, il essayait de demander. Il avait un problème de communication, de communication en plus ce monsieur, il avait les yeux qui papillonnaient et il bégayait un peu. Et il parlait un français très approximatif. Et je n'arrivais pas à lui expliquer, lui, les discussions qu'on avait pu avoir autour des particularités comportementales de son fils. Il renvoyait ça à des histoires de mauvais œil et compagnie. Moi, j'étais perdue dans tous ces schémas là qui pour moi sont ésotériques et on avait du mal à communiquer quoi. Et jusqu'au jour où je lui ai proposé une interprète et avec qui on a réussi à avoir une discussion soutenue. Et ça a débloqué plein de choses. Il a donné son accord pour les diabolos, et il n'était pas juste blessé narcissiquement, il avait vraiment besoin de comprendre et ne comprenait pas ce que ce que je lui racontais. Il n'avait pas compris ce que le médecin ORL lui avait raconté non plus. Il avait beau être présent, être très courtois, manifestait une grande attention, ne comprenait pas ce qu'il se passait, donc et il avait raison de s'inquiéter puisqu'on allait endormir son garçon, etc. Donc il y a eu plusieurs situations comme ça où je me suis dit « moi je ne suis pas dans cette logique psy ». Avoir un interprète, c'est un droit. C'est comme quand on est convoqué chez les policiers. Avoir un interprète, c'est un droit, ce n'est pas, c'est pas juste, bon bah ça va... ça rend les choses beaucoup plus compliquées, on a pas, je sais que ce papa africain il avait deux dialectes, le malinké et le soussou, et il y a une interprète sur Nantes qui fait ça et qui est disponible une journée par semaine. Donc euh... Voilà, il faut la coincer. Et c'est vrai que cette expérience en plus avait été un peu douloureuse, pour moi et lui, il avait dû prendre sur lui aussi. Mais il devait être extrêmement confus dans ses propos, et parfois elle s'arrêtait en disant « non, mais là je le comprends pas. Je comprends rien de ce qu'il raconte ». C'était un peu dénigrant, c'était un peu dur. Je pense qu'il était confus, ce monsieur. Après de mon côté, je ne pouvais pas expliquer ce qui se passait chez lui. Mais c'étaient des moments forts en tout cas où on se dit « là, le parent est là, il a un réel besoin d'information, il faut lui donner et comment lui donner ». Il faut réussir à se donner les moyens de lui donner.

P1 – 26'57 : Et vous parlez de moyens donc y'a l'interprétariat, mais quand vous avez vraiment aucune solution vous faites comme vous pouvez j'imagine ?

O7 – 27'06 : Oui, on bidouille. Après, tout dépend de la difficulté de la situation. Il faut éviter de multiplier les thèmes de discussion, je pense. Et puis ça dépend. Après, la personne en face peut avoir une

petite compréhension, enfin des petits moyens d'expression mais à côté de ça, comprendre plutôt bien ; donner l'impression de comprendre et en fait, elle ne comprend pas... Donc l'idée, c'est souvent de donner peu d'informations, de manière à juste voir comment elles circulent déjà, par exemple au niveau des rendez vous. C'est très, très rapide de voir les personnes qui ont compris. Il peut y avoir plein de raisons qui fassent que quelqu'un ne vienne pas à un rendez vous. Mais il n'empêche que si on n'arrive pas déjà à caler un rendez vous une semaine sur l'autre, on va avoir du mal à entrer dans les détails de la prise en charge quand même. Donc euh... Après [soupir] comment on fait ? Bah on bidouille, on bidouille et on essaye d'éviter, enfin moi c'est ça le plus, éviter les quiproquos. Éviter de laisser penser à la personne qu'on ne fait pas l'effort de se faire comprendre, parce que plus on va essayer d'aborder le sujet et on voit que ça ne marche pas, donc on rétro pédale, plus on perd la confiance de la personne qui est en face, qui se dit "baah elle dit des trucs, mais finalement je comprends rien, je pose des questions, elle me répond à côté. Maintenant, elle veut plus me répondre. » Essayer d'éviter au maximum les situations de quiproquo. Mais je ne sais pas. Peut être que vous on vous parle parfois d'utiliser le dessin, le mime. Des choses comme ça. D'autres moyens pour se comprendre?

P1 – 29'07 : C'est des choses que j'ai pu lire un peu. Des témoignages d'orthophonistes qui expliquent qu'il y a des avantages à avoir un interprète et que des fois, il est plus intéressant dans certaines situations de faire sans, mais de communiquer plus souvent avec des dessins, c'est tout un débat en fait. Essayer de se renseigner sur la langue de l'autre et d'apprendre des petits mots ? Je ne sais pas si vous avez déjà... [mimique perplexe de O7, rire gêné] Oui, je vois que vous faites une mimique de...

O7 – 29'42 : de « houlaaaa... ! »

P1 – 29'43 : Oui, de surprise, enfin de de... ? Ouais, c'est difficile d'envisager ce genre de choses ?

O7 – 29'50 : Je pense que c'est dur d'imaginer ça hein, surtout que bon bah une langue, c'est tellement compliqué. Mais en fait, peu importe, peu importe euh... Enfin, je repense à la première situation dont je vous ai parlé. [...] En fait, ce qui a rendu la situation assez simple, c'est que la petite n'avait pas beaucoup de problèmes. Mais en tout cas, voilà, ce qui a fait que finalement, avec cette maman, même si la communication n'était pas simple, pour des histoires de langues, en fait, sa petite fille, elle allait bien. Je disais qu'elle avait quand même une forte personnalité. Cognitivement, c'était une enfant qui allait bien. Voilà, il n'y avait pas de. Il n'y avait pas d'enjeu majeur. Tandis que vous voyez avec ce petit petit garçon dont le papa était africain, la maman aussi d'ailleurs était d'origine africaine, peu importe, mais là, il y avait une histoire de chirurgie. Et là, du coup, on ne peut plus faire juste des petits dessins. On peut plus se satisfaire d'une communication à minima. Et puis bon, on est quand même dans le concept du langage dans notre pratique. Donc c'est quand même très difficile de parler de quelque chose de si abstrait avec juste des petits dessins et. Voilà. Donc effectivement, quand il y a rien de grave et que les choses sont surtout de l'accompagnement, du soutien, de la valorisation etc, on peut se satisfaire de communication à minima, c'est pas très très grave. Quand il y a des choses plus lourdes... [...]

Annexe 9 – Extrait d'entretien avec MG1 :

P2 – 11'04 : Moi, j'aime beaucoup les picto, les pictogrammes, les dessins. Après, c'est d'avoir des outils, de chercher partout des outils, donc heureusement, il y a plein plein d'outils qui existent. Par exemple, on a des petits guides de consultation médicaux basiques en plein de langues, donc ça ça peut être pas mal, de pouvoir pointer etc. Après on avait l'interprétariat par téléphone, chose à laquelle on n'a pas accès ici. Et pour avoir eu accès à ça, c'est quand même génial. Parce que certes, ça fait des consultations plus longues, mais enfin on peut accéder au patient et d'un coup on peut remplir son anamnèse. Et l'interprétariat téléphonique est vraiment ciblé. On a vraiment tout un panel de langues proposées. C'était génial. Je regrette qu'on ait pas ça ici parce que c'est... C'est compliqué.

P1 – 11'49 : Par téléphone, c'est-à-dire?

P2 – 11’50 : C'est ISM. C'est l'hôpital qui paye un forfait et donc on appelle, on donne le code de notre unité et on dit « je voudrais un interprète un peul, je voudrais un interprète en farsi », et hop !

P1 – 12’06 : Y'a un interprète au téléphone !

P2 – 12’07 : Au téléphone ! On met le haut-parleur, et hop, on peut faire notre consult' ! Et ça c'est quand même génial.

P1 – 12’10 : D'accord. Je n'avais jamais entendu parler de ça !

P2 – 12’13 : Voilà! ça s'appelle ISM et ça change la vie. Parce que surtout, c'est complètement neutre. Il y a la neutralité de l'interprète parce que souvent ils viennent avec des membres de leur famille, avec un proche qui va traduire ça, c'est très fréquent. Parce que, heureusement, ils savent qu'il y a besoin de se parler. Mais sur certains sujets épineux, moi j'ai beaucoup fait de planification familiale et d'IVG, bon ben quand l'interprète c'est une voisine, etc; quand on aborde des intimes, type sexualité, contraception, c'est pas forcément simple que ça soit la voisine de palier qui traduise ça. Et donc d'avoir la neutralité d'un interprète complètement extérieur, bah c'est génial. Donc quand ils ont un proche qui traduit, on peut se dépatouiller sur plein de trucs, mais on reste encore bloqué sur... Il faut aller encore plus loin au niveau finesse et donc les interprètes téléphoniques moi c'est mes meilleurs amis !

Annexe 10 – Extrait d'entretien n°2 auprès d'O7 :

O7 – 09’57 : [...] il y avait une difficulté de gestion pour cette maman des différentes langues entre le russe, sa langue, je ne me rappelle plus comment s'appelle la langue du Daguestan, la langue du Daghestan, qu'elle voulait continuer à lui parler, le français, il me semble aussi, mais je l'ai jamais rencontré, que le papa était issu d'un autre pays, donc avec une autre langue, elle me disait « il y a cette multitude de langues et je ne sais pas comment lui amener ». Et puis il y avait le traumatisme de la de cette migration, ils étaient en hôtel social etc. Donc très vite en fait, la maman elle avait envie de confier sa fille à quelqu'un qui allait pouvoir l'aider un petit peu, à se débrouiller mieux, à s'intégrer mieux. Il y avait cette volonté aussi d'intégration, le fait qu'à l'école ils avaient tendance à tiquer un peu sur le fait qu'elle soit toujours avec une autre petite qui était une compatriote. [...]

O7 – 14’37 : Ce qui se joue là, ce qui se jouait là pour la petite, c'était clairement une question d'intégration. [...] la maman ce qui la motivait à amener sa fille, c'était « plus ma fille sera intégrée, plus elle aura accumulé de bonnes expériences ici, plus on aura d'arguments aussi peut être au niveau administratif pour dire il faut que nos enfants restent là ». Je pense que vis à vis de son cercle social, pour cette petite fille, c'était difficile de ne pas bien parler la langue. En plus, c'était une enfant qui avait une très forte personnalité, qui était très affirmée par ailleurs. Et je pense que pour son équilibre, c'était important qu'elle progresse vite. Et peut être qu'elle démystifie un peu cette langue qui, pour elle, était celle du pays d'accueil qui les maltraitait quand même pas mal.

O7 – 17’22 : [...] La question était justement comment avoir une attitude positive vis à vis du français. L'idée première des familles, c'est souvent « on met la télé en français, on essaie de parler français », donc c'était un peu de déconstruire ça pour dire « finalement, le français il va lui être apporté surtout par l'extérieur. Donnez vous le droit de parler votre langue ou de parler les langues qui vous font plaisir, qui correspondent à quelque chose sur le plan affectif, pour lui donner un bon schéma d'apprentissage qui va lui permettre aussi de développer le français ». [...] On avait fait aussi des recherches sur Nantes pour trouver des bibliothèques où elle puisse trouver des petits albums dans la langue qu'elle souhaitait. On a pu faire comme ça des choses ensemble et c'était assez intéressant pour la petite aussi. Moi j'ai pu lire beaucoup d'histoires à cette petite fille et puis qu'elle envisage la langue autrement que sous le sceau de l'enseignement, de l'école, de toute l'intégration que ça demande etc. C'était dans un petit cocon, voilà, c'était tranquille.

Annexe 11 – Expertise :

O5 – 15’36 : Non, je me considère pas bilingue. C'est marrant parce que c'est une discussion que j'ai eue avec mon compagnon qui me considère comme bilingue parce que je participe à des conversations en espagnol. Mais je ne me considère pas bilingue parce que je trouve que j'ai quand même pas assez de vocabulaire pour pouvoir être bilingue. Donc je dirais monolingue. Mais je maîtrise, pour les échanges de la vie courante, l'anglais et l'espagnol. C'est comme ça que je qualifierais les choses.

Annexe 12 – Manque de diversité :

UP1 – 35’24 : [...] Je suis sidérée que la langue française, soit l'unique porte d'entrée pour des professionnels en école d'orthophonie. Je comprends hein le principe qu'il faut bien maîtriser la langue et tout. Mais la langue française comme unique belle langue, ça me sidère par rapport à la clinique qu'on a après. Je ne pense pas qu'on ait beaucoup d'orthophonistes qui réussissent à rentrer à l'école d'orthophonie en étant d'origine étrangère et plurilingue, j'ai jamais vu moi. Donc oui, dans les formations, je dirais en règle générale, peut être pas que de soignants, mais dans les formations, la question de l'unique langue française, la belle langue et parfaitement bien parlée c'est quand même embêtant par rapport à la clinique qu'on a après.

UE3 - 53’13 : [...] C'est dommage que les équipes soient pas, aussi, plurielles. Il y a très peu d'africaines comme professionnelles. Moi à la faculté dans les formations, au DU, l'année dernière, t'avais beaucoup de médecins, et un ou deux blacks quoi. [...]

Annexe 13 – Langue hybride O8 :

O8 – 33’32 : Mais j'essaie de valoriser la langue maternelle parce que quand même, je me rends compte, alors, ce n'est pas dans toutes les familles, mais dans quelques-unes quand même, que je reçois, y'a une pauvreté langagière et parfois même dans la langue maternelle. C'est-à-dire que parfois certains parents ont eux-mêmes plusieurs langues maternelles, je pense à l'histoire d'un petit garçon notamment. Et puis le français vient en plus, mais en fait, bon... il y a la langue maternelle qui je pense est quand même un peu plus, plus maîtrisée. Mais en fait, c'est des gens qui ont déjà beaucoup bougé, donc en fait qui ont deux ou trois langues d'adoption, enfin je sais pas comment on appelle ça, donc deux langues, trois, et qui finalement parlent un petit peu avec ces trois langues mais qui mélangent et finalement ça fait une langue mais qui est un peu instable et qui manque de repères puisqu'en fait elle s'inspire de [cherche ses mots]... eux ça leur permet de se débrouiller, c'est pas euh... Voilà. Mais c'est vrai que dans la transmission à leur enfant, il y a une espèce de langue hybride en fait, ils transmettent une langue hybride, un peu comme ça, et qui est pauvre. Ce n'est pas un jugement, c'est juste un constat, dans le vocabulaire ou dans la construction syntaxique... Qui est assez pauvre.

P1 – 37’32 : A cause de ce mélange ?

O8 – 37’33 : De ce mélange-là [...] C'est un espèce de mélange, une langue à eux en fait, de la famille, mais qui ne peut pas forcément s'exporter en fait. Ils vont se débrouiller s'ils vont en Tunisie ou avec des gens de la famille, ils vont, ils vont se débrouiller. Mais c'est vrai que ça faisait eeuuh... Eux-mêmes disaient que ce n'était pas une langue eeuuh comment dire, c'était pas LA langue quoi, c'était pas LE tunisien ou LE français. Ils avaient une langue un peu hybride à eux du fait de l'histoire de la famille.

O8 – 43’46 : [...] Mais il venait d'un milieu très pauvre en Tunisie. Donc probablement qu'il avait un langage un peu simpliste, simpliste [ton interrogatif, hésitant], simple, qui n'était pas le tunisien officiel, mais une langue locale un peu [ton interrogatif], un tunisien mais un peu local. Donc dans certains pays, c'est comme ça aussi, il y a plusieurs langues encore qui... vernaculaires? C'est ça qu'on dit,

vernaculaires? C'est un peu comme les patois. Dans certains pays, il y en a encore beaucoup en circulation. [...]

O8 – 48'46 : [...] Mais oui j'ai découvert un peu ce côté-là d'hybridation de langues qui parfois appauvrit un petit peu. Mais là, c'est vraiment la fille qui m'en a parlé comme ça, je me serais pas permise. C'est eux qui m'ont ouvert les yeux là-dessus. [...]

O8 – 48'46 : [...] Il y a des langues effectivement très orales mais qui ne s'écrivent pas, donc il y a beaucoup de variations aussi dans la langue. Donc voilà. Donc richesse ou handicap? Je dirais, ça dépend comment le bilinguisme est mené, en fait. Les gens font comme ils peuvent, avec ce qu'ils sont et avec leur propre histoire, les parents ils amènent leur propre histoire. Ouais... C'est pas tranché mais...

Annexe 14 – Patois O7 :

O7 - 52'14 : Évidemment qu'ils n'ont pas, ils ont pas à s'en vouloir, de parler plusieurs langues et de parler à leurs enfants une langue qui n'est pas la langue du pays d'accueil évidemment, que ils doivent pouvoir, ça doit être un a droit fondamental que de pouvoir transmettre la langue qu'on souhaite à ses enfants et qu'il n'y a pas de valeur à attribuer, si ce n'est que peut-être il y a certaines il y a certaines langues on peut parler des dialectes par exemple et moi ça me fait penser au patois par exemple ou dans le patois, c'est bien joli, mais ça ne parle pas dans beaucoup de zones du globe. Ah si moi une situation personnelle qui m'avait beaucoup marqué, c'est Naples. Naples où les enfants parlent napolitain, ce n'est pas de l'italien. J'ai trouvé ça incroyable.

P1 – 54'10 : Incroyable dans quel sens ?

O7 – 54'12 : Ah ben c'est effrayant de se dire que ces enfants, ils se retrouvent bien enfermés dans ce tout petit monde avec une langue qui n'est parlée que dans leur ville. Moi ça m'a paru hallucinant. Après, rien n'empêche à l'enfant de partir, d'apprendre autre chose, etc. Mais il n'empêche c'est quand même pas la même vie je pense, de toute façon quand on est par exemple quand on maîtrise l'anglais parfaitement, c'est pas la même vie que quand on maîtrise une langue parlée dans un petit pays. Enfin, en termes d'ouverture culturelle, c'est pas pareil. On a la possibilité quand même de voyager et de se faire comprendre par plein de gens en parlant anglais alors que ... bon bref ! Évidemment, c'est un droit fondamental que de parler la langue quand on a envie de parler avec son enfant, de lui transmettre sa culture parce qu'on transmet la culture à travers ça. On transmet aussi le respect du lien aux anciens et compagnie. C'est évident que ça doit être valorisé quand ça vaut la peine de l'être si vous voulez dans le sens, il y a aussi plein de gens que j'ai vu arriver qui n'avaient plus du tout de lien avec le pays et qui ne voulaient plus en entendre parler.

Annexe 15 – BL O2 :

O2 – 40'48 : [...] je pense que tout le monde pourrait, devrait avoir en tête un peu la manière dont il a été en contact parce que on oublie souvent qu'on a été autant en contact avec plein de langues différentes. Après certaines personnes ne le sont pas, peut-être, mais je pense quand même qu'à notre époque, voilà, ça permet de conscientiser en fait, qu'est-ce qu'on porte en nous ? Et du coup, avec quoi on reçoit parce que quand on reçoit et quand on accueille, on reçoit avec tout ça, même si on l'a oublié. [...] j'avais dû me poser la question à moi-même. Je pense qu'effectivement, d'aller raconter à quelqu'un ça change tout.

Annexe 16 – Prévention O2 et UE2 :

O2 – 37'12 : ben... Il faut une attention particulière à n'importe quelle situation de vulnérabilité. Et en fait tu vois, c'est le problème un peu d'instrumentaliser ces situations là. C'est à dire que qu'est ce que ça veut dire d'être en exil? Qu'est ce que ça veut dire que émigrer, immigrer ? Je peux m'empêcher, derrière ce que je dis, de devoir envie d'être un petit peu. Je ne sais pas comment dire de chercher la petite bête et de dire si

une famille, à la suite du Brexit ayant grandi en Angleterre, se doit de se déplacer, tu vois d'ailleurs je dis se déplacer et même pas migrer, migrer pour venir en France parce que le travail du père devient est en France maintenant et puis ailleurs peu importe. Est ce qu'on se poserait la question de la prévention pour cette personne là? Je ne sais pas. Ce que ce qui m'embêterait dans l'idée de systématiser la prévention dans l'accueil des situations d'enfants dont les parents ont vécu en exil et dont les enfants ont eu une trajectoire de migration avec un deuil à faire et tout et tout du pays d'origine. En fait, l'idée, c'est de laisser à chacun ses ressources. Et comme pour n'importe quelle autre situation, ce n'est pas ça qui fait la ...enfin, Il faut déjà qu'il y ait une demande, je pense. Une demande de leur part, à condition qu'ils puissent la faire cette demande, bien sûr. Il faut qu'ils soient soutenus. Mais ça pourrait être compliqué de systématiser à mon avis, la prévention. ça dépend comment c'est fait. Si c'est sur un lieu de vie et pas un lieu de prévention, peut-être que ce sera plus facile parce que ce serait "qui veut vient". Car si ça se fait par la pérégrination, si ça se fait avec des interprètes...il y a plein de chose à entendre sur le plan éthique. Oui, je pense qu'il faut de la prévention pour éviter d'arriver au cabinet d'orthophonie avec un retard ou un éventuel diagnostic posé par un instituteur de "Ça ne va pas, ne parle pas bien le français". Mais voilà, c'est clair et net. Il faut de la prévention, mais il faut aussi de la formation pour les profs, . Il faut aussi se donner le temps. N'importe qui migre a besoin de temps, et qui se déplace, qui change de langue, de culture, a besoin de temps pour arriver à quelque chose un peu stable. Et encore plus si avant il y a eu un peu de traumatisme, c'est pas toujours le cas quand on se déplace. Donc je dirais qu'il faut, il faut faire attention à ce qu'on met derrière ça et ne pas le systématiser peut être. Je crois que c'est ça que j'ai envie de dire.

UE2 – 23'08 : [...] Mais moi j'aurais trop, trop peur, si on faisait une politique de prévention, imaginons, sur le plurilinguisme, qu'on aille voir les gens en disant "bah vous vous parlez plusieurs langues : attention!", enfin tu vois il y a des gens ils vont faire des raccourcis, donc on fait attention. "Donc qu'est ce qu'on va faire? Il faut que j'arrête de parler ma langue?". Alors que pas du tout ! Au contraire, il faut continuer à parler les deux langues. Je vois les parents d'[X], le père d'[X], il était bloqué parce qu'il se rendait compte qu'[X] elle commençait à dire des mots d'anglais et de français et que ça se perdait dans sa tête. Et à penser que c'est parce qu'elle parlait anglais qu'elle avançait pas mais alors que pas du tout, ce n'est pas ça, on voit bien que c'est pas ça, qu'il y a autre chose quoi. Donc... la prévention, elle se joue sur d'autres domaines. Sur le plurilinguisme j'aurais envie de dire si prévention il y a, c'est plutôt vis à vis des professionnels, dans les écoles, dans les crèches, etc et leur dire que parler plusieurs langues à la maison, c'est bien, que ça peut apporter des choses à l'enfant qu'on peut essayer de l'accompagner en reformulant les mots enfin je sais pas de quelle manière, mais plutôt à ce niveau là. Et puis les familles on les laisse tranquilles évoluer avec leurs deux langues. Voilà sans en faire tout un fromage.

Annexe 17 – BL O4 :

O4 – 1'06'09 : Là, aujourd'hui, toute seule, je ne me sens pas tellement capable. Oui, parce que encore une fois, je trouve que les situations que moi j'ai vécues ont très peu de points communs, à part le fait que ce sont deux langues différentes, très peu de points communs avec ce qu'ils peuvent vivre. Quand j'y vais, je sais que je vais rentrer chez moi. Je cherche à apprendre d'eux parce que après je m'en vais. Je ne suis pas là parce que je fuis. Il y a tellement de choses qui sont différentes que je trouve que ce n'est pas comparable. [...] Peut être que si on m'accompagnait pour savoir ce que je peux utiliser dans mon expérience personnelle, je pourrais la réinvestir, ça pourrait fonctionner. Mais là, toute seule, je vois pas.

Annexe 18 – Document explicatif BL écrite :

Participation écrite – mémoire de fin d'études en orthophonie CFUO Nantes.

Ci après, je vous propose de vous prêter à un exercice nommé « Biographie langagière ». Le principe est le suivant : vous devrez faire le récit des expériences qui ont participé à forger votre rapport aux langues tel qu'il est aujourd'hui.

Ce récit est totalement libre :

- Dans la forme : longueur du texte (absence de longueur minimum ou maximum, choix du vocabulaire/ton/registre utilisé,...
- Dans le fond : manières d'aborder le sujet, choix des événements à mentionner, organisation du récit...
- Je vous demande simplement d'indiquer votre nom/prénom et lieu d'exercice.

Aucune expérience particulière n'est nécessaire pour participer. Il s'agit de vous raconter vous, vos perceptions, **que vous soyez monolingue ou non**. Le but est d'exposer ce que vous évoquent personnellement les notions de langue et de bi(pluri)linguisme à ce jour, de la manière la plus spontanée possible, sans effectuer aucune recherche internet/documentaire au cours de la rédaction.

Au besoin, vous trouverez ci-dessous une liste non exhaustive de questions pouvant potentiellement inspirer votre réflexion. Vous pouvez choisir d'y répondre totalement, en partie ou de ne pas y répondre du tout.

- Combien de langues/pâtois/dialectes parlez-vous ? Que représentent-elles/ils pour vous ?
- Dans quel(s) contexte(s) les avez-vous appris(es) ? Qu'avez-vous ressenti ?
- Êtes-vous monolingue, bilingue, ou plurilingue ? Qu'est ce que cela signifie pour vous ?
- Vous êtes-vous déjà retrouvée dans une situation (personnelle/professionnelle) où vous ne vous sentiez pas à l'aise au motif de la langue ? Voire vexée / blessée ?
- Vos parents sont-ils monolingues/bilingues/plurilingues ? Vos grands-parents ? Votre conjoint(e) ? Vos/votre enfant(s) ? Comment le vivez-vous ?
- Êtes-vous ou avez-vous été régulièrement au contact de nouvelles langues ? Si oui, quelle est/a été votre réaction ?
- Y a-t-il des langues qui vous attirent et d'autres non ?
- Comment vous sentez-vous face à quelqu'un qui ne parle pas la même langue que vous ?
- Avez-vous déjà eu l'occasion de vous questionner concernant des situations (personnelles/professionnelles) de bi(pluri)linguisme ?

Au terme de votre rédaction, je vous invite à marquer une pause de quelques jours puis à conclure en me communiquant vos réponses aux questions suivantes :

- L'exercice vous a-t-il apporté quelque chose ? Si oui, à quel niveau ?
- Etait-ce la première fois que vous vous prêtiez à ce genre d'exercice ? En aviez-vous déjà entendu parler avant ?
- Etait-ce facile, difficile ? Comment s'est déroulé la rédaction ? Avez-vous tout rédigé en une seule fois ?
- Qu'en avez-vous pensé au premier abord ? Et par la suite ?

Tout retour sera pris en considération, qu'il soit négatif ou positif.

Chaque point de vue est important : sentez-vous libre d'exposer le vôtre.

Annexe 19 – Avis IL O2 :

O2 – 46'42 : [...]. Parce qu'on est du bon côté de la barrière en fait. Je veux dire, on est soignants, on est blancs, on est dans à peu près une certaine forme de stabilité au vu de notre parcours, de notre éducation. Et je dis « on » mais on a chacun des histoires, bien sûr, mais... je crois que la remise en question est encore plus en orthophonie mais, dans pas mal de lieux d'accueil, la question des normes et la question de se resituer dans un rapport de classes dominants-dominés est complètement laissée de côté. A aucun moment je crois on me l'a transmis dans ma formation initiale, et c'est quelque chose qui je pense, parcourt pourtant chaque accueil de chaque personne, qu'elle parle plusieurs langues ou pas d'ailleurs, d'avoir une blouse et donc de mieux savoir, d'être représentante d'une certaine norme ou d'une certaine élite ou d'une certaine réussite. Je pense à quand j'étais à la Réunion et que les patients pouvaient mettre un certain temps à dire qu'ils parlaient créole à la maison alors que c'était leur langue maternelle. Mais « parce qu'il fallait parler français devant la dame » [...]. Et de rappeler que cette insécurité là, elle peut être médiée, vectorisée par le professionnel lui-même et donc peut être cette histoire de biographies langagière ça permet aussi de se resituer dans sa propre histoire langagière et culturelle, du coup, et de se rappeler qu'on a été soi même parfois pris dans un rapport de force entre différentes langues ou entre différentes compétences langagières, linguistiques. [...]

Annexe 20 – Anecdote biographique UP3 :

UP3 – 35'41 : Après, si on prend l'exemple du pays dans lequel on est, la France, c'est vrai que le fait de parler français, ça fait qu'on se fait comprendre normalement à peu près partout dans l'Hexagone. Théoriquement. Ceci étant, j'étais dans mon jeune âge allée à un mariage en Alsace et les gens parlaient alsacien et j'ai rien compris de toute la soirée parce qu'ils ne faisaient pas l'effort de parler français, ils ne parlaient qu'alsacien. On peut se retrouver même théoriquement, avec des gens qui sont censés partager la même langue que nous, dans des positions compliquées, parce que il y a un effort qui n'est pas fait. Alors moi, je risque pas de parler alsacien. Je n'en parle pas un traître mot, moi je sais qui parler français. Ils n'ont pas fait l'effort. Donc voilà, je pense qu'il y a aussi des choses comme ça qui font que... La sécurité langagière, ça fait qu'à peu près partout pour moi où que tu ailles, tu te fais comprendre et tu peux communiquer. Tu comprends ce qui se passe autour de toi, tu vois, tu as accès à cette compréhension qui fait que tu te sens en sécurité parce que tu comprends ton environnement. Pour moi, l'insécurité langagière, linguistique. [court silence de réflexion] Alors est ce que... J'avoue que j'ai un peu du mal à comprendre la définition? La notion?

Annexe 21 – IL UP3 :

UP3 – 41’12 : Il me semble que ça crée quand même une distorsion dans la relation. Forcément si l'autre a un vécu d'infériorité parce qu'il a l'impression ou la représentation, je ne sais pas, qu'il est pas au niveau, forcément ça crée un déséquilibre dans la relation. Les gens vont plus facilement, du coup, effectivement, se sentir peut-être humiliés, inférieurs, peut-être sur le versant après d'inhibition, des gens qui vont plus oser rien dire parce que de peur de ne pas être bien compris ou qu'on les moque ou je ne sais quoi. Ou même peut-être du côté de la haine de ne pas être compris et de se dire « mais c'est quoi ceux-là? Et pour qui ils se prennent? ». Je pense qu'on peut avoir plein de tableaux différents. Enfin, de l'expérience que j'en ai moi je trouve que c'est plutôt des familles, du coup, qui n'osent pas quoi, qui n'osent pas demander, qui n'osent pas faire valoir, qui n'osent pas dire ce qu'il en est pour elles.

Annexe 22 – IL UP1 :

UP1 – 38’59 : Bah ouais, ouais, je pense. Je pense notamment à la prévention chez les petits. Je pense aux parents qui se sentent aussi... Par exemple, je trouve beaucoup les pays du Maghreb où on a l'impression qu'il y a ce français qui est tordu. On voit des parents qui sont quand même... Oui, ils considèrent leur façon de parler comme peu valorisante. Je pense que ça, c'est sûr, mais je pense qu'ils peuvent se sentir du coup par cette langue, par cette insécurité, aussi dans un rapport très vertical avec notre système de santé. C'est-à-dire que nous on est le médecin, on sait tout et eux, ils savent rien, ne savent pas bien parler, pas bien s'exprimer. Et je trouve que ça c'est compliqué parce que c'est des tas de famille ou on n'arrive pas tellement à être partenaires de soins comme en pédopsychiatrie. En tout cas, moi, je pense vraiment qu'on n'a pas à être dans une position hyper verticale. Ça ne marche pas parce que les parents ils sont aussi doués que nous pour aider leur enfant. Et je pense, je me suis souvent dit qu'il y avait quelque chose là qui était pas, qui n'était pas facile pour les parents, de s'exprimer dans un français, de partager... Et qui du coup nous donnait une position très haute, eux très basse.

Annexe 23 – IL O5 :

O5 – 1’11’31 : [...] Alors je reviens un peu sur ce qu'on disait tout à l'heure avec les parents qui se seraient peut-être plaints de... qui comprennent pas ce qui [?] à l'école, en tout cas qui n'arrivent pas à communiquer. J'en ai pas eu mais j'ai des parents qui me disent que leur enfant leur apprend un peu en français à écrire en français, ils savent pas trop faire quoi. Vu que moi je vois souvent les mamans, les mamans elles maîtrisent quand même à minima. Mais les papas, les papas ne maîtrisent pas toujours. Je suis peu en confrontation avec les papas. Mais je me rends compte petit à petit que les papas, ils maîtrisent le langage oral, enfin, ils maîtrisent à minima le langage oral et pas du tout le langage écrit. Les gens n'osent pas dire qu'ils ne maîtrisent pas. Et en fait, on peut s'en rendre compte au travers de textos. “Je vous envoie un texto”, “ah non non non ne vous inquiétez pas”. Et en fait, c'est une manière détournée de dire “je ne sais pas lire le français”, mais les gens n'osent pas le dire. Et quand bien même l'alliance thérapeutique est là et que ça fonctionne bien. [son visage s'illumine] Donc, si, finalement, insécurité linguistique, il y en a, y en a mais en fait c'est pas dit. A y réfléchir, je me dis “c'est fou, ah oui, si si, y en a”.

Annexe 24 – IL O8 :

O8 – 1'17'20 : [...] Je pense que j'essaye de mettre à l'aise les famille et que j'essaye de les accueillir avec toute leur diversité justement. Donc elles n'en parlent pas forcément, mais peut-être qu'il faudrait que je creuse un peu, par contre. C'est peut-être ça l'intérêt, d'aller creuser un peu le rapport à la langue dans mon anamnèse par exemple. Comment ces familles vivent ces différences de langues? Les faire plus parler là-dessus. Voilà. Au quotidien, dans leurs démarches administratives ou dans leurs courses, le rapport à l'école. Ça, peut-être, c'est des choses que je pourrais un peu plus creuser effectivement. Pour avoir plus notion, peut-être de ce qu'ils vivent, de comment ils vivent, et comment l'enfant vit tout ça. [...] Mais parfois, je sens que ça peut être un sujet délicat. [...] je sens que je peux pas aller trop loin dans mes questions. Donc est-ce que c'est parce que, quand même, ils mettent des barrières, parce qu'ils savent pas trop ce qu'ils peuvent me dire, pas me dire... Des familles qui restent très pudiques. Elles évoquent le nom de leur langue maternelle, leur pays. Et puis toute l'histoire migratoire, le rapport à la langue, ça, je sens que ça reste quand même quelque chose de sensible quoi. Après, ce n'est pas forcément évident. [...] Mais le fait de s'être entretenue avec vous, je me dis ça peut être intéressant quand même peut être quand c'est possible ou dans un après coup aussi. Ça peut être une fois que la prise en charge est lancée de refaire un petit point. [...] quand il y a la confiance [...].

Annexe 25 - Vécu d'IL UE3 :

UE3 – 16'57 : [...] Et le fait de maîtriser le français, c'était aussi pour moi une manière d'être respectée. [...] C'est aussi quelque chose d'un peu revendicateur. [...]

UE3 – 19'02 : [...] Et je pense qu'il y avait quelque chose parce que je voyais mes parents aussi se faire humilier. Et je pense qu'il y a eu de ça quoi. Et donc je ne suis pas partie vers le darija. Je suis vraiment allée vers le français pour défendre ça quoi.

UE3 – 20'14 : Ouais et puis l'humiliation, c'était aussi dans les administrations, c'est pour ça que j'accompagnais mes parents [...] J'avais dit "ça c'est pas possible, vous la facturez, vous l'avez déjà facturée". Tu vois, d'aller défendre aussi avec la langue française. Mes parents ils ne pouvaient pas hein. Pour aller défendre des choses, t'es obligé d'avoir une maîtrise de la langue, sinon on te prend de haut... [...]

UE3 – 01'01'24 : Bah c'est vrai que ça induit ça aussi les langues. Moi je fais aussi le choix du français parce que c'est une langue plus puissante et plus valorisante que le darija. Et là, je sais qu'on ne va pas forcément m'écraser, quoi. Ou moins, en tout cas.

Indice quant à son rapport à la norme :

UE3 – 08'01 : [...] Après mes parents, ils essayaient de nous parler en français à la maison, mais en fait, ils faisaient beaucoup d'erreurs lexicales, syntaxiques. Donc ça tu le ramenait à l'école et tu te rendais compte que le chèque, ça se dit pas "tchèque". Mais eux disaient "tchèque", tu vois. Donc c'est tout ça. Mais jusqu'au collège, tu vois, les erreurs de la langue française, moi elles m'ont accompagnée assez longtemps quand même. Donc au niveau de l'orthographe en français, pour moi c'était dur quand même.

P1 – 27'32 : Tu dis que tu es monolingue mais pour toi du coup ça veut dire quoi monolingue en fait?

UE3 – 27'41 : Pour moi monolingue c'est la maîtrise de la langue, et moi c'est le français. Je maîtrise pas les autres langues, même si je peux utiliser l'anglais, même si je peux utiliser le darija... Mais de manière très médiocre!

Annexe 26 - Vécu d'IL O2 :

O2 – 16'57 : [...] il y a plein de fois où j'ai envie de répondre, où je pourrais encore maintenant, peut être moins, m'inhiber parce que je pense que j'ai pas un bon accent du tout. Ça se travaille petit à petit mais... [...] vraiment, je suis la caricature du français qui parle une autre langue. Je trouve que c'est une catastrophe et j'ai honte. J'ai vraiment honte. [...] Par exemple, si je dis "tu as vu le dernier épisode du dr House" [prononciation "francisée"]? "Docteur quoi? Ah oui, "house" [prononciation "anglaise"]"... c'était horrible comme je pouvais me recroqueviller, me sentir tellement nulle, nulle. Alors que je peux lire de l'anglais très bien. Et je pense que j'ai un vrai complexe d'infériorité par rapport à ça.

Indice quant à son rapport à la norme :

O2 – 14'13 : Je repense à des moments où ma mère m'a appelée "benti", ça veut dire "ma fille" en arabe et mon frère "ouldi", ça veut dire "mon fils". Et tu vois, j'entends des fois des mamans dans la salle d'attente... et je sais que y a pas longtemps, pour un petit garçon où la mère me disait qu'elle parlait que français, qu'elle était française, que son mari était français, et en même temps je savais du médecin que ça faisait seulement six ans qu'ils vivaient en France. Mais effectivement c'était important qu'elle me parle de ça et de son identité française et de son mari français, de son fils qui parlerait français. [...] Et j'ai senti à un moment donné, pas au premier rendez vous où vraiment c'était défensif, c'était pas possible d'aller de ce côté là, mais on a fait un point après le bilan et après quelques séances avec son fiston. Et je sais plus... je suis passée par la cuisine en disant "et qu'est-ce qu'il aime manger?" car c'est un petit garçon qui mange pas beaucoup. "Du couscous". Et j'ai embrayé sur d'autres choses en lien avec la nourriture. Et puis j'ai pu raccrocher sur la langue et au lieu de lui dire "est-ce que vous pourriez appeler votre fils autrement?", j'ai dit "est-ce que vous pourriez appeler votre fils "ouldi?". [...]

Annexe 27 - Vécu d'IL O6 :

O6 – 09'28 : Très peu parce que sociologiquement je viens d'un milieu assez bourgeois ou du coup le français est très valorisé dans sa maîtrise et aussi dans son écrit. Je pense que j'ai une grand mère qui devait avoir des notions de ch'ti ou de picard, mais elle en avait des notions teintées de mépris. En fait, elle pouvait connaître des mots, mais jamais les employer. Ou alors c'était pour s'en moquer. [...]

P1 – 10'10 : Est ce que vous vous souvenez de vous enfant ou vous adulte comment [...] vous avez reçu ce genre de comportement là ?

O6 – 10'29 : De moquer un dialecte ? Ah si, là c'est même un marqueur très très fort. C'est à dire que même par exemple, quand mes parents sont arrivés ici, je suis née en région parisienne et ils sont venus donc euh ici, pas tout à fait Bretagne mais en tout cas province, enfin je sais pas. Le grand sujet c'est les erreurs de français, les erreurs de syntaxe. En fait, ça fait partie des choses dont mes parents, et surtout ma mère, se moquent. Si quelqu'un dit, « c'est le pull à Lucie » : « Arrh, c'est le pull DE Lucie ! » [ton réprobateur]. Et donc ouais, toujours cette idée qu'il faut parler bien, écrire bien, parce que c'est un marqueur social très fort.

P1 – 11'20 : [...] Je me demande, peut-être que ça vous a questionné sur des notions de communication et aussi orientée vers l'orthophonie ? Ou pas forcément ?

O6 – 11'32 : Si si, carrément. L'orthophonie, ce n'est pas mon premier métier. J'ai un peu pataugé pour savoir ce que je voulais faire. Et mon premier choix, quand j'ai eu le bac, c'était la fac de lettres. Je pensais être enseignante en français avec l'idée que la langue était la condition de la... Je pense que j'avais des idéaux très haut perchés [auto-dérision]... la condition de la dignité et de la liberté. Donc j'avais mis la barre bien haute. Et puis j'ai fait d'autres choses. J'ai finalement pas enseigné, j'ai fait un autre métier mais je suis restée dans la communication. J'ai été journaliste et j'ai toujours pensé que justement, la possibilité de s'exprimer, d'être entendu, c'était quelque chose de fondamentalement humain. Et voilà, je crois que je

l'ai défendu et je l'ai expérimenté avec le journalisme avant. Et après, j'ai eu envie de quelque chose de plus proche de l'individu et donc j'ai passé le concours pour être orthophoniste. Et même là, la conception de la langue était pour moi vraiment entre la psychologie et l'éducation, voilà, y'avait vraiment un enjeu fort.

Indice quant à son rapport à la norme :

O6 – 13'14 : Oui en fait, ça a évolué, c'est à dire que je suis ravie de ne pas avoir été enseignante, c'est à dire que ce qui a évolué, c'est l'idée de norme. Et finalement, j'aime pas trop le nom de notre métier [rire], parce qu'il porte étymologiquement quelque chose qui colle pas, je crois, à ce qu'on défend, ou en tout cas l'idée que je m'en fais. Et du coup on est pas ortho comme si y avait une langue. Mais on pourrait inventer un nom pour notre métier, ce serait « faciliter le fait que chacun ait sa langue ou ses langues », mais pas faire une langue. Donc ce qui a évolué, c'est ça. C'est l'idée qu'il y ait une manière de parler. [...]

O6 – 40'48 : [...] Et autre chose c'est que si par exemple, bah c'est l'histoire des accents ça, l'autre chose que je voulais dire, est ce qu'on pathologise quelqu'un qui dit "putaingue" ? En disant celui là il met un G à la fin de chaque mot, il va falloir lui refaire son articulation parce que ça n'est pas correct ? Et en fait, c'est comme si on commençait à pathologiser le Québécois. On pathologise pas des accents, dès lors, qu'ils sont considérés comme français, mais on va pathologiser un accent... Par exemple, j'ai un petit garçon qui a un papa portugais, une maman brésilienne, autant vous dire que les 'an' et les 'on' c'est pas du tout aisé comme frontière. Et oui, c'est gênant pour lui sur le plan pratique, dans sa vie, c'est gênant, mais c'est pas pour autant que c'est... C'est pas une maladie, il a pas un trouble phono de la perception, c'est qu'il y a une frontière qui est moins saillante pour lui, so what ?

O6 – 54'31 : On va renforcer l'insécurité linguistique, si on reprend le concept là, parce que les orthophonistes peuvent être terribles quoi. On a une position de valider ou non la manière de parler de quelqu'un et c'est quand même un peu trop... Enfin, c'est pas à nous de... [...]

Annexe 28 – Graphique Lexico :



Figure 2: Graphique Lexico-3 "Norme"

Annexe 29 – Suggestions O3 :

O3 – 01’39’12 : Je pense que c'est important de faire certaines expériences. Ce n'est pas du tout une façon française d'apprendre en général parce que nous on est beaucoup dans la transmission comme ça de cours. Je pense que ce serait bien même peut être comme exercice, à un moment, de plonger les orthophonistes dans une langue qu'elles connaissent pas. C'est à dire que tout à coup, de se retrouver en tant que spectateur. Voilà, on projette une scène, par exemple, voire même, encore mieux, on est au milieu d'une scène où les gens parlent une langue qu'on connaît pas, qui est différente de la nôtre. Et qu'est ce qui se passe pour nous? Et qu'est ce qui se passe si tout à coup on a besoin d'aide? Comment on va formuler la chose? Comment on va s'en sortir? Là, on a fait juste une toute petite expérience du Théâtre Forum avec [X]. Et puis c'est un autre exercice puisque c'est un cas clinique, et puis on fait des jeux. Mais je pense qu'il y aurait besoin d'ateliers théâtre en fait même, peut être. Avec des objectifs très précis d'expériences de langue. Pour moi le décentrage il vient aussi de réussir à se mettre un peu à la place de l'autre, même quand c'est artificiellement créé, c'est important. Tant qu'on n'est pas dans cette situation de ne pas comprendre et d'être d'être complètement dépaysé. Je pense au Japon, par exemple, quand je suis allée au Japon, ça a été vraiment le cas. On comprend rien. Puis on peut même pas se raccrocher aux mots et les Japonais parlent pas anglais. Quand on fait cette expérience d'être perdu et de l'altérité, ça permet aussi de reconsidérer la personne qui vient nous voir, qui parle pas, le parent qui vient nous voir, qui comprend pas. Et de dire qu'il faut aussi redescendre un peu, se mettre à son niveau, échanger.

**Prévenir les souffrances langagières d'enfants grandissant en environnement
bi(pluri)lingue et en contexte d'exil : enjeux concernant
la notion de « valorisation des langues familiales ».**

RÉSUMÉ

En ce qui concerne le soin transculturel, le principe de « valorisation de la langue maternelle » tend à se généraliser dans le monde de l'orthophonie, compte tenu de ses bienfaits pour le développement langagier et psychoaffectif des enfants grandissant en situation d'exil. Nous avons montré comment cette notion appelle le soignant à entrer dans une démarche de questionnements vis à vis de son rapport aux langues. Nous avons cherché à savoir comment sensibiliser les professionnels de la petite enfance à la prise en compte et la valorisation de la pluralité linguistique dans le soin en explorant le potentiel réflexif de l'outil de « biographie langagière » accompagné d'éclairages sociolinguistiques.

MOTS-CLES

Valorisation – Réflexivité - Exil – Bi(pluri)linguisme - Sociolinguistique

ABSTRACT

In terms of transcultural care, the principle of "valuing the mother tongue" tends to become widespread in the world of speech therapy, given its benefits for the language and psycho-affective development of children growing up in exile. We have shown how this notion leads the caregiver to enter into a process of questioning his relationship with his languages. We have tried to find out how to make early childhood professionals aware of the need to take into account and value linguistic plurality in care by exploring « Language biography » tool supported by sociolinguistic insights.

KEY WORDS

Valuation - Reflexivity - Exile - Bilingualism - Sociolinguistics