

Université de Nantes

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

Année Universitaire 2012/2013

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

L'ACCOMPAGNEMENT FAMILIAL DANS LA PRISE EN CHARGE ORTHOPHONIQUE DES ENFANTS DE MIGRANTS

Présenté par

Julien Bouttier

Né le 30/08/1976

Géraldine Mondinot

Née le 25/07/1989

- Président du Jury : Monsieur **Jean-Claude QUENTEL**, Psychologue
Clinicien, Professeur de sciences du langage à
l'université Rennes 2
- Directrice de Mémoire : Madame **Attie DUVAL-GOMBERT**, Professeur de
sciences du langage à l'université Rennes 2
- Membres du Jury : Madame **Thérèse BILLARD**, Orthophoniste,
Maître de stage
Madame **Fabienne GREGORATTI**, Orthophoniste,
Maître de stage

“ 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. ”

REMERCIEMENTS

Nos chaleureux remerciements s'adressent à :

Attie Duval-Gombert et Jean-Claude Quentel pour avoir accepté respectivement la direction de notre mémoire et la présidence de notre jury. Merci pour vos critiques et les remises en question qu'elles ont induites.

Thérèse Billard et Fabienne Gregoratti pour la qualité de leurs conseils et de leur soutien tout au long de l'année, ainsi que pour avoir accepté d'être membres de notre jury.

Nos maîtres de stage Joséphine, Marie-Pierre et Jean-Pascal ainsi que l'ensemble des structures pour leur accueil et leurs échanges constructifs.

Notre entourage pour leur présence bienveillante, en particulier à Laurie.

Sommaire

INTRODUCTION	1
 I) LES ENJEUX FAMILIAUX.....	3
1- Parenté, filiation, parentalité.....	3
2- L'enfant.....	6
2-1. Le désir d'enfant.....	6
2-2. Place et statut de l'enfant.....	6
3- Les processus qui sous-tendent la parentalité.....	8
4- La parentalité comme dispositif.....	10
5- Parenté, filiation, descendance, transmission intergénérationnelle.....	12
 II) LANGUE ET MIGRATION.....	15
1- Place des immigrés en France.....	15
1-1. Les grandes lignes de l'histoire de l'immigration en France.....	15
1-2. L'immigration d'aujourd'hui en quelques chiffres.....	17
1-3. La question de l'intégration des migrants en France.....	17
1-4. Figures et fonctions symboliques des immigrés en temps de crise et l'exacerbation du racisme.....	18
2- Langage, culture et identité.....	19
3- L'identité liée à la situation de migration.....	23
4- Migration, filiation et affiliation.....	26
5- Une remise en question de l'assimilation.....	29
 III) L'ACCOMPAGNEMENT FAMILIAL.....	33
1- L'alliance thérapeutique.....	33
1-1. Le cadre thérapeutique.....	34

1-2. La demande.....	35
1-3. La délégation et le contrat.....	36
1-4. Les éléments de langage en jeu et les qualités requises selon Gelloune et Reggad.....	37
1-5. La dimension institutionnelle.....	38
2- Un travail sur soi nécessaire dans toutes situations.....	39
2-1. Transfert, contre-transfert et contre-transfert culturel.....	39
2-2. Elaboration d'un décentrage et de « l'altérité en soi » nécessaire au travail sur le contre-transfert.....	41
3- L'accompagnement familial.....	45

IV) INTRODUCTION THEORIQUE AUX EXPERIENCES CLINIQUES

REALISEES EN STAGE 51

Introduction.....	51
1- Modalités.....	51
1-1. Cadre.....	51
1-2. Type de rencontres.....	51
2- Outils thérapeutiques.....	52
2-1. Outils relationnels et culturels.....	53
2-1.1. L'alliance thérapeutique.....	54
2-1.1.1. L'asymétrie de la relation parents/thérapeutes.....	55
2-1.1.2. Les préliminaires indispensables à la pratique d'une clinique métaculturelle.....	55
2-1.1.3. L'implication personnelle du thérapeute.....	56
2-1.2. Restitution de leur place aux parents.....	57
2-1.2.1. La métaphore du botaniste.....	57
2-1.2.2. La métaphore du cadeau.....	57
2-1.3. La reconnaissance de la diversité culturelle.....	58
2-1.3.1. Donner une quittance.....	58

2-1.3.2. L'intérêt du thérapeute pour la langue de la famille.....	58
2-1.3.3. Les ressources familiales.....	59
2-1.4. Remédiation d'une éventuelle triangulation enfant-parents-enseignant.....	60
2-1.4.1. Le monolinguisme dans le système scolaire français.....	60
2-1.4.2. La triangulation.....	61
2-1.4.3. Renforcer l'auto-estime des enseignants pour faire changer leur regard sur les enfants.....	62
2-2. Outils linguistiques.....	63
2-2.1. A la recherche d'un modèle de bilinguisme harmonieux.....	63
2-2.1.1 La réalité du bilinguisme.....	64
2-2.1.2. Les 11 facteurs de réussite de Mahlstedt.....	65
2-2.1.3. Le bilinguisme harmonieux selon Abdelilah-Bauer.....	67
2-2.1.4. Le bilinguisme harmonieux selon De Houwer.....	67
2-2.1.5. Le point de vue médiationniste.....	69
2-2.1.6. Un nouveau paradigme pour l'étude du contexte linguistique.....	70
2-2.2. Le contexte linguistique familial.....	70
2-2.2.1 Les choix linguistiques parentaux.....	71
2-2.2.2. Les constellations plurilingues.....	72
2-2.2.3. L'analyse du contexte linguistique familial.....	74
2-2.3. Remédiation des choix linguistiques familiaux.....	74
2-2.3.1. Valorisation de la langue maternelle.....	74
2-2.3.2. Consolidation du langage écrit en français.....	75
2-3. Outils systémiques et contextuels.....	75
2-3.1. L'élaboration du vécu migratoire familial.....	77
2-3.2. Le génogramme.....	78
2-3.3. Le temps et l'espace.....	79
2-3.4. Les effets thérapeutiques du génogramme	80

V) CAS CLINIQUES.....	82
A. Chloé.....	82
B. R.....	102
C. Bulut.....	106
D. B.	124
 VI) DISCUSSION.....	 128
 CONCLUSION	 132
 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	 133

INTRODUCTION

C'est notre intérêt commun pour la question du bilinguisme qui nous a amenés à échanger d'abord informellement puis qui a constitué notre binôme en vue de la réalisation de ce mémoire. Chacun de nous, par son parcours antérieur, son histoire familiale ou sa sensibilité pour les langues et le langage en général, a cheminé, effectué des détours, vécu des questionnements, qui l'ont mené, finalement et en fin de compte évidemment, à l'orthophonie. Et parmi toutes les problématiques langagières, entre autres, que l'orthophonie prend en charge, c'est vers celles qui touchent les enfants de migrants que notre cheminement orthophonique initiatique nous a poussés à chercher dans le cadre de ce mémoire de fin d'études.

Bilinguisme, migration, diversité culturelle, échec scolaire, intégration : autant de thèmes de plus en plus discutés dans la société à mesure que celle-ci se complexifie et voit ses populations se métisser, dans le contexte de précarité socio-économique qui est le sien. Thèmes discutés également en matière de santé publique et donc d'orthophonie, puisque tout orthophoniste est désormais amené à prendre en charge des enfants de migrants et à s'interroger sur la nature de leurs symptômes et la manière la plus adéquate de les traiter.

C'est probablement avec ces interrogations en tête que nous avons échafaudé notre orientation thérapeutique expérimentale et formulé du coup l'hypothèse de recherche principale de ce mémoire comme suit : l'accompagnement familial permet-il d'apporter des solutions thérapeutiques dans la prise en charge orthophonique des enfants de migrants ?

Et si le parti de l'accompagnement familial est pris, les outils thérapeutiques déterminants de ce type de prise en charge ne sont-ils pas de trois ordres ?

D'ordre relationnel et culturel d'abord avec l'alliance thérapeutique et la restauration de la place des parents, la prise en compte de la diversité culturelle et la remédiation d'un éventuel dysfonctionnement dans la relation avec l'école ?

D'ordre linguistique ensuite avec l'analyse du contexte linguistique familial et le réajustement éventuel des choix linguistiques parentaux, la valorisation et l'appui sur la langue et la culture d'origine ?

D'ordre contextuel et systémique enfin avec un travail avec les familles autour de l'élaboration de leur vécu migratoire ?

Afin de dresser le cadre théorique sous-tendant notre réflexion, nous avons choisi d'aborder dans

une première partie les principaux enjeux familiaux en présence, la parentalité notamment. Dans une deuxième partie, nous traiterons des questions de langue et de migration. La troisième partie essaiera d'appréhender ce qu'implique la notion d'accompagnement familial. La quatrième partie a été conçue comme une passerelle entre la théorie et la pratique puisque nous y présenterons les travaux qui auront nourri particulièrement notre réflexion et les outils thérapeutiques utilisés en stage lors de nos expérimentations cliniques. Ces dernières seront ensuite présentées dans une cinquième partie à travers quatre cas cliniques. Enfin nous tenterons de faire une analyse critique de nos expériences et des orientations cliniques choisies pour ce mémoire.

Nous ne sommes qu'à l'orée de notre carrière et il est certainement bien tôt et bien prétentieux de parler d'orientation thérapeutique nous concernant. Il n'empêche que nous prenons clairement dans ce mémoire le parti de parler de symptômes qu'un sujet produit comme des messages, et non de troubles qu'il s'agirait de quantifier et de rééduquer. Nous revendiquons par conséquent, puisque nous ne nous sentons pas, en tant que thérapeutes, obsédés par une norme à laquelle il faudrait ramener nos patients, le choix de ne pas utiliser de données chiffrées.

I) LES ENJEUX FAMILIAUX

Il nous a paru pertinent de commencer notre travail de recherche sur l'accompagnement familial dans la prise en charge orthophonique d'enfants de migrants par une réflexion sur les enjeux familiaux, notamment autour des questions de parenté/parentalité, de la place et du statut de l'enfant, de filiation/affiliation et de transmission entre générations.

1- Parenté, filiation, parentalité

Selon Jean-Michel Bail¹, le concept de parentalité, bien que largement utilisé, demeure relativement indéfini. Il fait le lien entre le fait d'être parent, de pouvoir inscrire son enfant dans une filiation et d'exercer sa parentalité en distinguant trois registres différents de fonctions parentales.

La première relèverait de la dimension biologique en lien avec le terme de parenté. Cette dimension renverrait à la procréation : un homme et une femme ont un enfant et deviennent père et mère de cet enfant.

La deuxième dimension serait anthropologique, en lien avec le terme de filiation. Elle impliquerait l'inscription de l'enfant dans une généalogie, pas nécessairement biologique puisqu'elle resterait valide dans les situations d'adoption.

La troisième dimension serait psychologique et sociale. Elle serait cette fois en lien avec le terme de parentalité. Il s'agirait pour les personnes concernées d'élever un enfant, d'être parent.

Si l'accès à la procréation n'est théoriquement pas difficile, le processus du devenir parent semble plus complexe.

L'approche psychanalytique de la parentalité en atteste. Pour preuve la définition donnée par Serge Lebovici : « Avoir un enfant ne signifie pas qu'on en est le parent : le chemin qui mène à la parentalité suppose qu'on ait "co-construit" avec son enfant et les grands-parents de ce dernier un "arbre de vie" qui témoigne de la transmission intergénérationnelle et de l'existence d'un double processus de parentalisation-filiation grâce auquel les parents peuvent devenir père et mère »². L'enfant a besoin de sentir qu'il est l'objet du désir de ses parents et les parents ont besoin en retour

1 Le Bail J-M. (2008) *Parentalité, filiation, transmission et apprentissage*,
<http://ethnoeduc.over-blog.com/article-23836575.html>

2 Solis-Ponton L. « *Sur la notion de parentalité développée par Serge Lebovici* », Spirale 1/2001 (no 17), p. 135-141.
<http://www.cairn.info/revue-spirale-2001-1-page-135.htm>

d'être parentalisés par leur enfant. Le processus de parentalisation est alors initié par le désir d'enfant.

La parentalité serait un processus psychique d'élaboration d'une position parentale interne au sujet, qui accompagnerait le déroulement des différentes étapes de prise en charge de l'enfant de sa conception à son indépendance, tout en inscrivant l'enfant dans une généalogie. Elle représenterait le travail psychique nécessaire aux acteurs pour investir leurs positions dans la parenté, dont on sait par ailleurs que, loin de constituer un phénomène naturel, son organisation en système révèle toute sa dimension culturelle.

C'est ce que semble penser Jean-Michel Bail³ pour qui la parentalité ne prendrait sens que dans une société donnée. Ainsi il y aurait cinq composantes de la parentalité pour la société ouest-africaine :

- concevoir et mettre au monde
- nourrir
- éduquer
- donner une identité à la naissance
- garantir l'accès de l'enfant au statut d'adulte (accès aux biens, à un métier, au mariage).

Maurice Godelier⁴ définit pour sa part sept fonctions parentales universelles :

1. engendrer
2. nourrir
3. soigner et protéger
4. éduquer
5. être responsable
6. doter d'un statut social et transmettre des biens
7. exercer l'autorité et faire respecter les interdits sexuels.

Il convient de faire une distinction claire entre parenté sociale et parenté biologique car de tous temps les adultes qui ont élevé les enfants n'étaient pas forcément leurs parents biologiques, mais leurs tantes, leurs sœurs ou des nourrices. De fait, l'enfant est à la confluence de réalités sociales qui dépassent largement la sphère familiale.

Dans les sociétés traditionnelles, c'est souvent un tiers qui transforme le fœtus en enfant et l'inscrit dans une filiation : un dieu, un astre, un élément, un animal totémique ou un ancêtre. Dans la tradition chrétienne, c'est Dieu qui donne à l'enfant à naître une âme, qu'il ne doit ni à son père, ni à sa mère.

La parentalité serait donc l'ensemble culturellement défini des obligations à assumer, des

³ Le Bail J-M. (2008), *op. cit.*

⁴ Le Bail J-M. (2008), *op. cit.*

interdictions à respecter, des conduites, des attitudes, des sentiments et des émotions, des actes de solidarité et des actes d'hostilité qui sont attendus ou exclus de la part d'individus qui – au sein d'une société caractérisée par un système de parenté particulier et se reproduisant dans un contexte historique donné – se trouvent, vis-à-vis d'autres individus, dans des rapports de parents à enfants.

Nous sommes progressivement passés d'une définition de la parentalité en termes de fonctionnement psychique et de transformations subjectives internes à une nouvelle définition qui, outre cette dimension de processus psychique, inclut désormais des pratiques parentales, renvoyant à des catégories de pensée en rapport avec la parenté, la différence des sexes et la génération. Cette approche a été systématisée dans le rapport Houzel⁵ dont le principal apport réside dans la proposition de dégager trois axes correspondant à trois niveaux d'analyse articulés sur la parentalité : l'exercice, l'expérience et la pratique de la parentalité. Chacun de ces niveaux correspond à une dimension spécifique à l'intersection desquelles se définit la parentalité.

L'exercice de la parentalité renvoie à l'identité de la parentalité et correspond au niveau symbolique. Son rôle est fondateur et définit les cadres nécessaires pour qu'un groupe humain, une famille et un individu puissent se développer. Il renvoie aux droits et aux devoirs attachés aux fonctions parentales, ainsi qu'à l'autorité parentale et à la place accordée à chaque membre d'une famille dans la société.

L'expérience de la parentalité renvoie aux fonctions de la parentalité et correspond à l'expérience affective et subjective de tout individu impliqué dans un processus de « parentification ». Ce niveau d'analyse renvoie aux fantasmes conscients et inconscients des parents concernant leur enfant, leur conjoint, eux-mêmes en tant que parents, les représentations de leurs propres parents, etc... Nous y retrouvons plusieurs niveaux de représentations de l'enfant : fantasmatique, imaginaire, réel.

Enfin la pratique de la parentalité renvoie aux qualités de la parentalité et correspond au niveau effectif, objectivement observable, comprenant les soins (physiques et psychiques) à l'enfant, les interactions, les pratiques éducatives...

⁵ Bourget L. et Le Corre A. (2012), *Orthophonie et diversité culturelle : analyse et questionnement sur l'alliance thérapeutique entre les parents et l'orthophoniste en exercice libéral*, Mémoire d'orthophonie, Université de Nantes, p. 33

2- L'enfant

2-1. Le désir d'enfant

Mais revenons au désir d'enfant qui constitue une véritable rupture anthropologique, davantage que les modifications d'organisation sociale et familiale que connaît notre époque.

Laetitia Solis-Ponton⁶ donne une perspective historique du désir d'enfant qui, de l'époque romaine au Moyen Âge, semble s'appuyer, non seulement sur des motivations individuelles, mais aussi sur des raisons collectives. Cela montre que le mariage et la descendance se font d'abord comme une alliance pour affirmer la virilité et assurer la transmission du pouvoir. En Occident, au Moyen Âge, l'enfant était considéré comme un adulte imparfait et il était intégré au travail dès le plus jeune âge.

2-2. Place et statut de l'enfant

La préoccupation pour la place de l'enfant dans la famille et le souci de son bien-être vont se développer vers la fin du XIX^{ème} siècle jusqu'au point d'arriver au phénomène de l'« enfant-roi », signe des sociétés contemporaines. Parfois même il ne s'agit plus de la place de l'enfant dans la famille mais de la construction de celle-ci autour de l'enfant et par rapport à lui.

Dans d'autres cas, la place de l'enfant est noyée dans l'incertitude des conditions sociales et culturelles de familles en situation de rupture, de mutation ou de migration.

Il serait peut-être plus pertinent de raisonner en termes de distanciation (avoir la bonne distance éducative avec son enfant) :

Dans les sociétés traditionnelles, collectives, l'enfant est à découvrir, il faut apprendre à le connaître car il est le plus souvent l'expression d'un ancêtre qui se réincarne en lui. C'est plutôt positif en termes de distanciation. Un dialogue est possible avec l'enfant car l'enfant est foncièrement différent de l'adulte.

Dans la société actuelle, individualiste, on assiste à une survalorisation de l'enfant et de l'adolescent. L'enfant de l'hyper modernité est à la fois un enfant partenaire et un enfant projectif. Désiré, il est le reflet des aspirations des parents. Les parents se reconnaissent en lui comme s'il

⁶ Solis-Ponton L, *op. cit.*

n'était pas foncièrement différent d'eux. Il y a ainsi négation de la rupture générationnelle.

La représentation de l'enfant en tant qu'être singulier ne serait apparue qu'au XVII^{ème} siècle. Avant, la coexistence de tous les âges était la règle au sein de la société. L'enfant partageait la vie de l'adulte et était pris en charge par un entourage élargi. Puis l'école vint s'ériger comme le moyen de fournir l'éducation de l'enfant en lieu et place de la famille. Cette dernière, plus resserrée, se mit à assumer une nouvelle fonction, celle d'entourer l'enfant d'attention.

L'enfant est donc passé d'un statut d'adulte en miniature à celui d'enfant moralisé, centre de la famille moderne isolée. La prolifération des experts de l'enfance est allée de pair avec l'augmentation de la pression sociale et de l'angoisse des parents concernant le bon développement et la réussite scolaire de l'enfant.

Nous aborderons dans la troisième partie de ce mémoire ce que Jean-Claude Quentel appelle la délégation et le contrat, notions fondamentales dans ce qui se joue dans la relation entre les parents et le thérapeute. La question du statut de l'enfant est corrélée à ce qui précède et donne lieu à un débat entre deux positions contradictoires. D'un côté, ceux qui considèrent que l'enfant doit jouir d'un statut particulier. Pour cela, ils revendiquent pour lui des droits spécifiques dans une volonté de protection. D'autres estiment que l'enfant doit conquérir sa place dans la société comme la femme l'a fait avant lui et que par conséquent il n'y a plus de raison de lui octroyer un statut particulier. L'enfant ne serait enfant que parce la société est coupable de l'infantiliser alors qu'il est citoyen d'emblée.

Pour Jean-Claude Quentel, tout cela est très réducteur. Le statut de l'enfant est particulier parce qu'il a besoin, tant qu'il est enfant, de la garantie de l'adulte. L'enfant est un sujet, mais pas à part entière, puisqu'il ne peut assumer sa responsabilité sur le versant social. Il rappelle que dans toutes les sociétés il y a un statut spécifique de l'enfant. Ce dernier est dans le social à travers ceux qui l'éduquent, les adultes. Adultes qui n'ont pas de droits sur lui mais une responsabilité, celle de s'adresser à lui et d'écouter sa parole.

Dans les sociétés traditionnelles, des rites initiatiques très codifiés ont notamment pour but d'assurer le passage de l'enfance à l'âge adulte. Dans nos sociétés modernes, la création du concept d'adolescence est venue interrompre ce processus affiliatif.

Mais reprenons l'analyse de Jean-Claude Quentel qui nous amène à nous interroger sur les processus qui conduisent à se vivre comme parent et à assumer la responsabilité d'un enfant.

3- Les processus qui sous-tendent la parentalité

Afin de comprendre ces processus, Jean-Claude Quentel⁷, dont la réflexion se situe dans le prolongement des travaux sur la théorie de la médiation de Jean Gagnepain, estime qu'il est nécessaire de faire la distinction entre le géniteur et le parent.

Si l'homme est bien pourvu de la fonction génitale, purement naturelle, qui vise à la perpétuation de l'espèce, il a une façon bien humaine, culturelle de la vivre. Car si chez les mammifères, dont l'homme fait partie, la génitalité implique la mise au monde du petit et son élevage jusqu'à ce qu'il soit capable de se débrouiller seul, la parentalité humaine fait durer cette période de prise en charge de sa progéniture bien au-delà des nécessités biologiques. La raison en est que justement le parent est capable ne pas se limiter à l'instinct naturel qui seul régit le comportement du géniteur.

Ainsi donc la parentalité serait, contrairement à la génitalité, affaire de culture, telle que définie par les sciences humaines, à savoir l'ensemble des capacités propres à l'homme. Et donc, par-delà les différences d'usages entre civilisations humaines, la parentalité ferait appel au même principe : si le géniteur ne fait qu'élever l'enfant, le parent l'éduque en assumant pour lui la responsabilité. En éduquant l'enfant, le parent l'imprègne des manières de dire, de faire et de se comporter dans son environnement. Il lui fournit un modèle identificatoire à partir duquel construire sa personnalité. Un modèle qui ne sera remis en question qu'à l'adolescence quand un tri s'opérera, permettant ainsi une appropriation propre de la civilisation. En éduquant l'enfant, le parent s'engage. Il assume pour l'enfant les tâches sociales que requiert la communauté dont il participe et à laquelle il doit l'introduire. L'adulte, géniteur ou non, ne parviendrait donc à se poser comme parent qu'en «adoptant» l'enfant, en l'inscrivant dans sa propre histoire et en assumant pour lui la responsabilité. Les psychanalystes introduisent une autre dimension encore à la distinction entre le géniteur et le parent avec la paternité symbolique. Celle-ci peut être exercée par tout adulte, géniteur ou non, homme ou femme, puisqu'être Père est une fonction, une place qui ne se définit qu'en rapport avec les autres places sociales existantes. Une place essentielle puisque c'est celle qui insère l'enfant dans le social en introduisant une dimension de distance, d'ailleurs, sans laquelle il n'est possible à personne d'exister socialement. La différence essentielle entre paternité et parentalité résiderait donc dans le fait que la parentalité s'exerce d'une certaine façon, à travers les figures familiales auxquelles l'enfant est confronté, mais elle se fonde sur la paternité et en fait jouer constamment le

⁷ Quentel J.-C.(2008, 2ème édition), *Le parent, responsabilité et culpabilité en question*, Bruxelles : Editions De Boeck Université.

principe. La paternité ne se réduit pas à l'exercice de la parentalité et se trouve en jeu dans toute relation à autrui. La paternité, et la responsabilité qu'elle suppose, trouve dans la génitalité son fondement naturel, mais la dépasse pour s'offrir comme service rendu à autrui, négocié dans un échange. La parentalité ne serait qu'un aspect de ce processus d'obligation sociale mutuelle, à condition, et c'est là la spécificité de la parentalité, d'être en mesure de l'endosser, c'est-à-dire de disposer de la capacité de responsabilité. L'enfant lui ne peut vivre la responsabilité ni l'accorder à autrui. Il ne peut donc être Père ni saisir du Père chez celui qui l'incarne socialement. Il demeure ainsi totalement soumis à la loi de l'autre qui, de son côté, éprouve effectivement de la responsabilité à son égard. Voilà l'autre particularité de la parentalité : elle n'implique pas de réciprocité. Elle met en œuvre le principe de paternité mais reste à sens unique, contrairement à tout autre mode d'exercice de la paternité.

Si la distinction entre parent et géniteur est utile pour rendre compte des processus qui permettent de se vivre concrètement comme parent, elle est insuffisante pour comprendre les processus qui sous-tendent la relation éducative.

Selon Jean-Claude Quentel, le processus éducatif suppose d'abord que le parent «porte» psychologiquement l'enfant: le parent assume pour lui l'insertion dans le social, la participation et la contribution à la vie sociale. Il l'oriente dans la vie en lui proposant une trame d'analyse de son vécu et de celui de son entourage. Le parent, puis ceux qui par délégation prendront sa place, tracent le chemin de l'enfant jusqu'à ce qu'il puisse suivre le sien propre. Par cet étayage, le parent est véritablement présent dans l'enfant. Voilà pourquoi il n'est pas concevable, lorsque l'on travaille avec des enfants, de ne pas tenir compte de leur réalité familiale, quand les difficultés qu'ils rencontrent ne sont manifestement pas dues à des manquements de l'école ou à de faibles dispositions mais bien au mode de socialisation, à l'étayage proposé par la famille. Un enfant est l'enfant de quelqu'un. Il ne peut s'appréhender que dans le rapport à l'adulte qui le porte. Tout étant affaire de contexte social, il importe donc de faire la différence entre le développement de l'enfant et son histoire, vue comme la mise en ordre implicite, opérée par le parent, de son devenir, auquel l'enfant ne cesse cependant de participer. Car c'est en cela que l'enfant est particulier : s'il est inscrit dans l'histoire par son parent, il ne participe que de celle de celui-ci. Il se trouve totalement pris dans l'histoire de cet Autre du fait de son incapacité à assumer la responsabilité sociale. C'est pourquoi partout où il existe de l'enfant, celui-ci est porté par un adulte qui agit socialement en son nom.

L'autre aspect fondamental de l'analyse des processus qui sous-tendent la relation éducative entre le parent et l'enfant est formulé comme suit par Jean-Claude Quentel : l'enfant demeure dans le parent. L'idée est que l'adulte n'en finit jamais de régler ses comptes avec l'enfant qu'il était et

qu'il est toujours. Cette persistance de l'enfant en chacun de nous serait même une condition essentielle de notre histoire, comme une source de vie disait Jean Gagnepain. Le parent va donc éduquer son enfant en tentant inconsciemment de faire revivre dans cet enfant sa propre enfance. L'enfant ne serait donc pas celui qui est devant nous mais bien d'abord celui qui est en nous : une sorte de prisme interne nous ferait d'emblée appréhender et construire d'une certaine manière l'enfant auquel un adulte se trouve confronté. Ceci pourrait constituer le ressort fondamental de la relation éducative permettant de comprendre pourquoi le parent vient si facilement porter l'enfant : il se projette narcissiquement en lui. Et l'on peut se demander si ce qui est valable pour le parent ne l'est pas également pour tout professionnel de l'enfance qui endosse par délégation la responsabilité d'éduquer un enfant puisqu'il agira lui-même à partir de cette dimension qu'il a en lui.

Néanmoins, si l'on est tenté d'en déduire que c'est finalement la propre enfance du parent qui crée les conditions de la paternité qu'il essaie d'assumer, il convient de pondérer cette dimension répétitive et transgénérationnelle de l'éducation en rappelant qu'agir en parent responsable revient précisément à prendre de la distance par rapport à ces phénomènes et à assumer pour l'enfant l'histoire dans laquelle on se propose de l'inscrire. Se poser comme adulte, c'est sans cesse tenter de dépasser ce que l'enfant représente en nous mais qui constitue le fondement de notre personne.

De son côté, si l'enfant est pris dans l'histoire du parent qui le porte, il ne se réduit pas à ce que celui-ci projette sur lui. Il va questionner par l'ensemble de ses réactions la manière qu'a son parent de construire l'enfant en lui. C'est par ce processus dialectique de projection/réaction que l'enfant échappe à la stricte répétition et refuse de simplement reproduire le modèle narcissique du parent. Du coup, si le parent construit véritablement l'enfant en le ramenant à une dimension de lui-même et en le faisant participer de son histoire, l'enfant apprend aussi au parent son métier de parent.

Le processus éducatif se fonde en définitive sur l'opposition constante entre l'enfant imaginaire que se construit le parent à partir de la dimension d'enfant qu'il porte en lui et l'enfant réel dont il a la charge.

4- La parentalité comme dispositif

Gérard Neyrand⁸ fait quant à lui l'analyse de l'avènement de la parentalité en tant que dispositif dont l'émergence socio-historique correspond à la remise en cause du modèle matrimonial de la famille dans les sociétés occidentales, à la restructuration de la parenté et à l'affirmation des

⁸ Neyrand G. « *La parentalité comme dispositif. mise en perspective des rapports familiaux et de la filiation* », Recherches familiales 1/2007 (n° 4), p. 71-88. <http://www.cairn.info/revue-recherches-familiales-2007-1-page-71.htm>

logiques d'affiliation dans les relations sociales.

La filiation serait le lien de parenté unissant l'enfant à son père et à sa mère alors que l'affiliation impliquerait une adhésion, une acceptation mutuelle.

La dissociation entre couple conjugal et couple parental à la fin du XXème siècle a créé les conditions pour la constitution de la parentalité comme dispositif dans sa dimension sociale. La parentalité est désormais structurée par le désir d'avoir un enfant ensemble et non plus par des liens conjugaux institués par le mariage. On assiste à la distinction entre la parentalisation psychique et la parentalisation sociale à travers les situations toujours plus fréquentes où un individu occupe une position parentale avec investissement d'une parentalité psychique sans reconnaissance sociojuridique de cette place dans le système de parenté qui reste encore de nos jours organisé autour de la bi-filiation. Il est probable cependant que l'on assiste prochainement à une restructuration complète des présupposés fondamentaux du droit en la matière car la multiplication des situations parentales atypiques (monoparentalité, familles recomposées, homoparentalité...) fait que les places parentales ne sont plus définies telles quelles dès la conception mais font l'objet d'un véritable processus d'affiliation qui se surajoute à la définition de la filiation.

L'émergence de la parentalité comme dispositif se base également sur une articulation inédite des dimensions constitutives de la parentalité à savoir l'alliance, la socialisation et l'affiliation. Cette nouvelle articulation se caractérise par une redistribution de l'importance relative de chacune de ces dimensions et des fonctions qui leur sont attribuées.

L'alliance entre deux individus est toujours le préalable à la constitution du fait parental mais cette alliance est comme on l'a vu souvent informelle du fait de l'instabilité des liens entre conjugalité et parentalité.

La socialisation de l'enfant, objectif parental partagé, occupe une place centrale dans le dispositif. Les parents additionnels revendiquent la reconnaissance de leur position parentale socialisatrice et affective. Ceci touche à la problématique de la transmission à l'enfant des acquis nécessaires à sa formation comme être humain socialement, familialement et sexuellement identifié, ce que Françoise Dolto appelait l'« édification » de l'enfant, de sa position de sujet en devenir au statut de sujet autonome. La socialisation est donc une dimension majeure de la pratique parentale.

C'est enfin l'importance nouvelle des démarches d'affiliation dans les nouvelles formes de parentalité qui symbolise la constitution de celle-ci en dispositif. Cette importance nouvelle des processus d'affiliation, fondement du lien parental au niveau psychique et social, conforte l'idée d'une double parentalisation. Elle concrétise l'inscription sociale dans un système d'appartenances familiales et le processus d'adoption psychique réciproque des parents et de l'enfant qui leur permet d'élaborer de façon dynamique et continue leur position de parent (et d'enfant de ces parents).

G. Neyrand propose donc une définition de la parentalité comme dispositif à appréhender à deux niveaux. Au niveau collectif, les façons dont s'articulent dans une société donnée les rapports entre les alliances (formelles ou informelles), les affiliations (reconnues socio-juridiquement et/ou concrètes et affectives), les compétences et les socialisations. Au niveau individuel, la construction personnalisée et évolutive de liens parentaux. C'est l'affirmation du caractère dynamique et évolutif du processus de parentalisation dont témoignent la diversification des affiliations psychiques liant un enfant à des figures parentales et la diversification des affiliations sociales qui les régulent.

5- Parenté, filiation, descendance et transmission intergénérationnelle

On a vu que la place de l'enfant a considérablement évolué, autant qu'ont évolué la famille et la société dans son ensemble. Autrefois, l'enfant avait une place précise. L'environnement social validait cette place. Il offrait ainsi un cadre favorable à l'élaboration de la parentalité. La transmission intergénérationnelle, qui permet le passage de la filiation (l'inscription dans une généalogie) à l'affiliation (l'adhésion et la participation à une société), pouvait s'appuyer sur trois générations. Aujourd'hui, les familles sont réduites au noyau bi-générationnel et isolées, voire monoparentales ou recomposées. La transmission intergénérationnelle est plus difficile.

M. Houseman⁹ propose une mise en garde anthropologique concernant la notion de filiation. Il rappelle que les relations familiales n'existent pas en soi. Elles sont intégrées à des systèmes de parenté dont la prise en compte s'impose comme préalable nécessaire à toute interrogation interculturelle fructueuse. L'inscription de l'individu dans le champ de la parenté est partout un processus complexe dont il ne faut pas nier l'hétérogénéité notamment lorsque l'on est en présence d'une situation de migration.

M. Houseman fait ainsi la distinction entre deux systèmes de parenté, la filiation patrilinéaire et la descendance. D'un point de vue anthropologique, filiation et descendance sont des principes de relation très divergents. La filiation, phénomène caractéristique des sociétés maghrébines et subsahariennes par exemple, est asymétrique. Elle est focalisée sur l'ancêtre masculin commun (unifiliation). Au contraire, la descendance, phénomène universel, est centrée sur l'individu et est en principe symétrique, bilatérale. Sur le plan des structures familiales, la filiation patrilinéaire est associée à une règle de résidence. Les femmes quittent leur famille de naissance pour s'installer

⁹ Yahyaoui A. (sous la direction) (1988), *Troubles du langage et de la filiation chez le maghrébin de la deuxième génération*, Grenoble : Editions La Pensée Sauvage p. 125

dans la famille de naissance du mari. La filiation se rapporte donc à des ensembles d'individus descendant d'un ancêtre commun, des lignages, délimitables et permanents, dont l'appartenance est exclusive. Elle définit un code d'appartenance : quelqu'un est membre ou pas d'une communauté de parents. Par contraste, la descendance se rapporte à des parentèles, des personnes ayant un parent commun, ensembles flous, temporaires, qui se chevauchent puisqu'ils ne correspondent pas à des groupes communautaires réels comme c'est le cas dans les sociétés à filiation. La descendance définit un réseau d'appartenance : quelqu'un est plus ou moins parent avec telle ou telle personne.

Mais l'auteur donne une raison supplémentaire à cette incitation à la prudence quand il s'agit de comparer les réalités occidentales et africaines. L'opposition véritable est en fait celle entre, d'un côté en Occident, un champ de parenté qui n'est fondé que sur la descendance, et de l'autre, en Afrique Noire ou au Maghreb par exemple, un champ de parenté fondé sur une articulation entre filiation et descendance. C'est à travers la mise en relation de deux principes de parenté différents, au moyen de résolutions partielles et singulières, en réponse à des circonstances concrètes et variables, que le champ de la parenté, et donc l'identité des individus inscrits dans ce champ, est continuellement recréé. De cette façon, la descendance est systématiquement influencée par la filiation et réciproquement.

Il est par conséquent hasardeux d'établir des rapprochements directs entre des relations de descendance dans une société à filiation et celles dans une société sans filiation. Dans la mesure où la descendance est conditionnée par son intégration à un système de parenté, elle ne saurait être totalement isolée du contexte social particulier dans lequel elle se réalise. L'auteur illustre l'importance de ce conditionnement en considérant les implications d'une pratique matrimoniale spécifique aux populations musulmanes d'Afrique du Nord et du Moyen Orient. Cette pratique, fondée sur la prise en compte particulière de l'ascendance paternelle, est appelée en ethnologie le « mariage arabe ». C'est l'union préférentielle avec la fille de l'oncle paternel. La présence de ce type de mariage, avec des taux de réalisation variables bien évidemment, infléchit de façon déterminante la constitution et l'articulation des aspects de l'identité sociale qu'intègrent les systèmes de parenté de ces sociétés. La conséquence la plus évidente est que les membres du groupe de filiation patrilinéaire se trouvent simultanément unis par de multiples liens de parenté maternelle et d'alliance. Si le frère de mon père est aussi le père de mon épouse, il est pour moi à la fois un membre de mon groupe de filiation et un allié ; pour mes enfants, il est à la fois un membre de leur groupe de filiation et un parent maternel. Il devient extrêmement difficile de faire correspondre aux distinctions conceptuelles entre parents patrilinéaires, ascendants maternels, ascendants paternels, et alliés, des comportements spécifiques. Il semblerait que la seule solution soit en effet celle de traiter des parents de tous genres de façon essentiellement similaire. Droits et

devoirs envers divers types de parents tendent à être comparables et la règle qui s'impose pour établir une priorité est la distinction entre parents proches et parents lointains.

En montrant comment des références généalogiques, en vertu de leur intégration à des systèmes de parenté, peuvent être de nature très différente, M. Houseman suggère de ne pas récuser ces disparités sous peine de mettre en place auprès de familles migrantes des modalités d'intervention thérapeutique qui, fondées sur des rapprochements interculturels faciles mais essentiellement irréalistes, se révéleront, si non pleinement informées par une appréciation des particularités du champ de la parenté dans les différentes sociétés concernées, tout simplement impraticables.

Jean Guyotat¹⁰ aborde la filiation d'un point de vue psychologique. Il utilise le terme de lien de filiation qu'il définit comme ce par quoi l'individu se vit, se situe par rapport à ses ascendants réels ou imaginaires et comment il est situé par le groupe social d'appartenance.

L'auteur base ses recherches sur la clinique psychopathologique (surtout avec l'étude de la psychose) et propose notamment d'aborder les troubles de la migration en termes de filiation. Il distingue deux axes dans le lien de filiation : le lien de filiation instituée et le lien de filiation narcissique.

Intéressons-nous au lien de filiation institué qui correspond à ce par quoi un individu est dit tant au niveau du langage qu'au niveau des institutions qui règlent la transmission (le père de ..., le fils de ..., etc.). Cette filiation instituée s'appuie donc sur les structures langagières (transmission du nom et du prénom, discours du groupe au sujet de l'individu désigné par ce lien), mais aussi sur les institutions non langagières (règles d'héritage et de transmission des biens, organisation des relations d'appartenance, d'implication et de causalité entre membres). Ces règles de filiation sont spécifiques à une culture donnée. La migration, passage d'une culture à une autre, s'accompagne inévitablement de fantasmes de métissage ou de mésalliances qui fragilisent cette filiation instituée. La fragilisation porte essentiellement sur la fonction paternelle car le père éprouve davantage de difficultés à tenir sa place. Le système de filiation du pays d'accueil entraîne un conflit avec celui du pays d'origine.

10 Yahyaoui A. (sous la direction) (1988). *op. cit.*, p. 139

II) Langue et Migration

1- Place des immigrés en France

1-1. Les grandes lignes de l'histoire de l'immigration en France¹¹:

Depuis des siècles, de passage ou pour une installation durable, des femmes et des hommes sont arrivés sur le sol français. Dès le Moyen-âge, la France accueille tant la bourgeoisie étrangère que des artisans, domestiques ... venus d'Italie, des Flandres ou d'Allemagne.

Dans la période de crise que nous vivons actuellement, la question de l'immigration revient très régulièrement dans l'actualité française. Revenons sur deux siècles d'immigration afin de mieux comprendre les débats actuels.

A la fin du XVIIIème siècle, la France proclame l'égalité de tous et accorde la qualité de Français à ceux qui sont nés sur son territoire. Elle distingue le statut d'étranger et celui de citoyen.

Avec l'âge industriel, l'immigration entre dans l'ère des masses. La France se présente comme une terre de libertés et attire les bannis de l'Europe. De plus sa natalité déclinant et l'exode rural privant de bras certaines campagnes, Italiens, Suisses, Allemands, Belges et Espagnols viennent gonfler les rangs de l'immigration du travail. Mais l'immigration frontalière ne suffit plus, les employeurs vont chercher des Kabyles et des Polonais. Ainsi en 1881, la France compte un million d'étrangers soit près de 3% de sa population.

Avec la loi de 1889, la IIIème République fixe pour l'avenir le code de la nationalité.

La fin de ce siècle est marquée par le nationalisme, les ouvriers français accusent les étrangers de concurrence déloyale, la xénophobie s'exacerbe s'accompagnant de nombreux épisodes de violence. Pour régler les tensions, l'État intervient en réglementant par décrets le travail des immigrants : A partir de 1888, les étrangers doivent s'enregistrer en mairie pour pouvoir travailler. En 1893, ils doivent être immatriculés pour obtenir la feuille de 46 sous (l'équivalent du permis de travail).

Grâce au retour d'une bonne conjoncture, la Belle Époque atténue la xénophobie. Le plein emploi facilite l'insertion des étrangers dans la société française.

Tandis que débute la première guerre mondiale, la carte de travail devient obligatoire et signe la fin

¹¹ « le film : deux siècles d'histoire de l'immigration en France »
<http://www.histoire-immigration.fr/histoire-de-l-immigration/le-film>

de la liberté de circulation.

Pendant les deux guerres mondiales, les étrangers et les coloniaux s'engagent, au départ volontairement mais rapidement sous la contrainte, auprès des français, tant au front qu'à l'arrière. La France, à la fin des deux guerres, a besoin des étrangers pour reconstruire le pays et lutter contre la crise démographique. En 1920, l'État signe des conventions d'immigration avec des pays surpeuplés d'Europe (Pologne, Italie, Tchécoslovaquie) garantissant, a priori, l'égalité des salaires et la protection sociale. En 1927, le parlement adopte une loi facilitant l'accès à la nationalité française.

Le nombre d'étrangers n'a jamais autant augmenté, en 1931 ils sont 2 715 000 et représentent près de 7% de la population. La France atteint le premier rang d'immigration devant les États-Unis.

Une nouvelle crise économique en 1930 signe le retour de la xénophobie. On renvoie notamment des Portugais et des Polonais par trains entiers, dans l'indifférence générale. Sous la pression des médecins, avocats et musiciens, les lois de préférence nationale, interdisant aux étrangers l'exercice des fonctions libérales, sont votées.

Les étrangers ont été nombreux à combattre aux côtés des Français, ils ont payé un lourd tribut pendant les guerres et ont par la suite été oubliés.

Une nouvelle vague de migrants construit la France des Trente Glorieuses, l'État organise de nouveau la venue de migrants Italiens, Portugais, Yougoslaves, Espagnols, et les anciens protectorats tunisien et marocain. Avec l'ordonnance du 2 novembre 1945 et la création de l'office national de l'immigration l'État semble prendre en main la politique migratoire. En réalité, il perd le contrôle des entrées. La France reste une terre d'asile, l'Ofprad (Office français de protection des réfugiés et des apatrides) attribue le statut de réfugié pour quatre demandes sur cinq. Dans les années 60, lors de la crise du logement, la plupart des étrangers sont à la merci des marchands de sommeil. Les relations entre français et migrants oscillent entre solidarité et tensions. Ces dernières réapparaissent en 1970. En 1972 la première loi contre le racisme est votée à l'unanimité.

Après vingt ans d'expansion, la France entre en récession. En 1974 les pouvoirs publics incitent les immigrants à rentrer chez eux mais sans succès. En revanche, le regroupement familial répond au désir des travailleurs isolés.

La société française en 1980 prend conscience que les immigrants vont rester. Des mesures sont donc prises pour faciliter l'intégration des étrangers déjà présents.

Les quartiers où vivent les migrants sont de plus en plus marqués par le chômage et la dégradation de l'habitat. Malgré des symboles heureux, comme la marche pour l'égalité de 1983, les différents mouvements Beur, Black, la société d'aujourd'hui doit faire face à des discriminations qui s'enracinent et à l'exclusion sociale qui remettent en cause l'égalité républicaine.

Le 16 Juin 2011 est promulguée la loi relative à l'immigration, à l'intégration et à la nationalité, dite loi Besson/Hortefeux/Guéant, qui réduit les droits de certains étrangers. De plus depuis 2006, les nouveaux arrivants doivent conclure avec l'État un Contrat d'accueil et d'intégration¹². Un migrant sur deux environ signe le contrat. Mais « peut-on imposer à l'étranger un contrat d'intégration qu'on ne s'impose pas à soi-même ? ».¹³

1-2. L'immigration d'aujourd'hui en quelques chiffres¹⁴:

Aujourd'hui, on compte environ 210 000 entrées chaque année hors les Européens (estimés à 55 000 d'après les enquêtes de recensement). L'Insee estime que 8,4% des habitants de la métropole sont immigrés. Leur nombre est passé de 4 millions en 1982 à 5,2 millions en 2008. Pour l'Institut national d'études démographiques la proportion d'immigrés est plus élevée, soit 11%, que celle publiée par l'Insee, qui ne compte pas dans les immigrés les Français nés à l'étranger¹⁵. Même arrondi à 10% ce taux reste inférieur à de nombreux pays industrialisés : Suisse 23% d'immigrés en 2008, Australie et Canada 21%, Autriche 16%, Espagne et États-Unis 14%. Aux extrêmes les Émirats avec 70% d'immigrés versus le Japon 1,7%, l'Inde ou le Brésil 0,4%.

Les enfants d'immigrés, s'ils sont nés en France, ne sont pas des immigrés, ils représentent 3,1 millions de personnes soit 11% des adultes de 18 à 50 ans.

La France est la terre d'asile la plus demandée d'Europe, cependant elle se place au troisième rang après le Royaume-Uni et l'Allemagne, avec une reconnaissance de 10 400 réfugiés. L'Allemagne compte près de 600 000 réfugiés en 2010, les États-Unis 265 000, le Royaume-Uni 238 000. La France compte 150 000 réfugiés, soit 1% des 15 millions de réfugiés recensés dans le monde.

1-3. La question de l'intégration des migrants en France

«Sont-il bien intégrés?», «Les parents se sont bien intégrés, mais leurs enfants ne le sont pas», «Selon leur culture d'origine, certains migrants peuvent s'intégrer mais d'autres pas.»¹⁶.

12 CAI <http://vosdroits.service-public.fr/N17046.xhtml>

13 Héran F., *Parlons immigration en 30 questions*, Doc en poche Entrez dans l'actu, Edition La documentation française p. 83

14 *ibid.*

15 Population & Sociétés n°472, novembre 2010 INED

16 Odile Reveyard-Coulon « Retour en langue et filiation », Le Journal des psychologues 7/2011 (n° 290), p. 28-

31. URL: www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2011-7-page-28.htm. DOI:10.3917/jdp.290.0028. p. 28

Afin de mieux saisir la conception actuelle de l'intégration, revenons au temps des colonies. A cette époque l'intégration française se voulait assimilationniste. L'intégration assimilationniste peut-être considéré comme une forme de coercition puisqu'elle broierait les identités dans le moule français. Assimiler revenait à aliéner, à faire perdre sa personnalité, son identité en vue d'assujettir à d'autres repères culturels.

Il semble que cette politique soit encore dans les esprits. B. Lorreyte parle des soubassements fantasmatiques de la notion d'assimilation : «fantasme d'un «corps» homogène et immuable (la France) qui aurait absorbé de manière quasiment anthropophagique des «corps étrangers» (les immigrés), eux-mêmes postulés dans leur homogénéité et leur passivité et qui se seraient ainsi dissous sans résistance dans la société d'accueil »¹⁷.

Nous verrons ultérieurement les risques de cette idéologie.

1-4. Figures et fonctions symboliques des immigrés en temps de crise et l'exacerbation du racisme

Nous avons pu observer, lors de l'histoire, que les périodes de crise sont propices au retour en force des idéologies nationalistes et xénophobes. L'immigration a été concomitante de l'essor du système industriel français, or c'est ce système qui est aujourd'hui en crise. La crise des années 80 n'est pas seulement économique, c'est aussi une crise « de sens et des valeurs, une crise culturelle, mieux une crise d'identité »¹⁸. En effet, les Français en perte de certitudes concernant le progrès permanent et une Histoire finalisée, sont obligés de remettre en cause leur représentation de la place et du rôle de la France dans le monde et son Histoire. Le présent et l'avenir sont incertains. Cela favorise le développement d'un sentiment d'insécurité, d'un malaise diffus, terreau par excellence de la xénophobie et du racisme. En parallèle, la culpabilité envers l'holocauste juif, permettant en général d'endiguer les manifestations racistes tend à disparaître de plus en plus. Romain Bertrand dans son étude des prises de position et des mobilisations suscitées par la loi du 23 février 2005 (dont l'article 4 demande à ce que « les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outremer, notamment en Afrique du Nord »¹⁹) nous montre que l'espace du "dicible " politique s'est modifié radicalement du fait de la médiatisation des débats. Il cite Michel Foucault sur « cette effarante banalité de la transgression »: « Il s'agit en somme, remarquait-il, d'interroger le cas d'une société qui [...] se fustige bruyamment de son hypocrisie, parle avec

17 Camilleri C., Cohen-Emerique M. *Chocs des cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Éditions L'Harmattan, p. 248

18 *ibid*, p. 252

19 Bertrand R., *Mémoires d'empire-La controverse autour du «fait colonial»*, Editions du croquant p. 17

prolixité de son propre silence, s'acharne à détailler ce qu'elle ne dit pas [...] »²⁰,

L'immigré peut déranger et inquiéter, mais il lui arrive parfois d'attirer ou de fasciner les Français. Dans ce cas-là l'accent est mis sur les valeurs collectives des immigrés, leur esprit de solidarité, la chaleur de leurs liens familiaux, leur grande convivialité... L'Autre en tant que porteur de valeurs liées à un passé révolu et regretté devient idéalisé, valorisé, en opposition avec une société française perçue comme aseptisée, anonyme, déshumanisée.

Le Front National donne un discours prônant l'identité collective. Les tonalités nostalgiques de ce passé manipulent ainsi l'insécurité diffuse.

L'immigration fait partie de notre histoire. « Les difficultés des immigrés du passé ont longtemps été exclues de notre mémoire collective, mais au sein d'une société ouverte sur le monde les habitants de la France doivent connaître et faire leur ce long passé d'immigration. »²¹.

2- Langage, culture et identité

Après la rédaction de la partie théorique nous avons été confrontés à un questionnaire nouveau sur les processus en jeu notamment sur la langue. Comme pour la parentalité, nous allons tenter d'aller au-delà du « communément admis » à l'appui de *la théorie de la médiation*. Celle-ci se présente comme une description globale du fonctionnement de l'esprit humain - et plus précisément de l'organisation de la rationalité humaine - qui peut se déconstruire morceau par morceau.

Langage, culture, identité étaient, dans nos lectures, des entités distinctes les unes des autres - bien que pas toujours facile à distinguer. Par exemple :

Selon des auteurs, tels que Claude Hagège, Claude Levi-Strauss ou Robert Berthelier, identité, langage et culture seraient indissolublement liés. Pour eux les histoires personnelles et culturelles, les structures de la langue, s'entremêleraient au point qu'il serait difficile de les distinguer les unes des autres. Les relations structurales entre langage et culture pourraient être déclinées sous trois aspects : le langage comme partie de la culture, le langage comme produit de la culture et le langage comme condition de la culture. « L'identité, dès lors, apparaît comme la résultante d'un ensemble complexe dans lequel l'individu, ce qu'il parle, et le monde culturel qu'il éprouve interagissent en permanence »²².

20 *ibid.* p. 206

21 « Film : deux siècles d'histoire de l'immigration en France »

22 Robert Berthelier « Langage(s) Culture(s) Personne(s) », VST - Vie sociale et traitements 3/2005 (no87), p.42-51,

La culture participerait au fonctionnement psychique, les fonctions psychiques de la culture pourraient être résumées en 4 points²³:

- La culture fournit un cadre, relativement immuable, dans une aire culturelle donnée.
- Elle structure les représentations par la langue, le rapport à l'autre, la différenciation sexuelle et la différence des générations. Elle sert de filtre à la réalité.
- Elle permet à l'individu de se développer en fournissant des modes de résolution des conflits.
- Nathan²⁴ (1986) extrapole la fonction contenant du concept de Moi-peau de Anzieu à celle de contenant culturel et d'enveloppe culturelle (idée aussi développée par Gibello, dont nous parlerons un peu plus tard).

La culture se transmettrait très précocement, avant la naissance du bébé et durant toute la petite enfance. Ce sont, en premier, les parents qui véhiculent de manière inconsciente les significations culturelles.

Pour réfléchir maintenant en termes de processus, présentons rapidement la théorie de la médiation. Celle-ci apporte la notion d'analyse et la déconstruction de la rationalité humaine (le pré-requis de la pensée) en quatre plans, logique, technique, social et éthique. Jean Gagnepain nous dit que « l'accession à l'humain, c'est l'apparition de processus d'analyse, qui créent des objets culturels, dont le prototype est le signe saussurien ; cette analyse s'exerce sur deux axes, axes des identités - capacité taxinomique de définir par opposition - axe des unités – capacités générative de découper ; l'analyse opère aussi sur deux faces dont le couple signifiant/signifié produit le prototype »²⁵.

Ainsi on peut opposer un monde naturel (ou animal) à un monde culturel (propre aux humains). Le monde culturel est le résultat de la mise en œuvre d'un des systèmes d'analyse propres au cerveau humain. « Nous sommes des animaux dans un monde naturel, et nous le nions en étant des humains dans un monde culturel ».²⁶

Concernant le langage nous connaissons tous sa définition comme une : « manière de s'exprimer au moyen de symboles verbaux, écrits ou non verbaux (mimique, gestuelle, etc.) utilisée par les hommes pour communiquer entre eux et exprimer leur pensée ou leurs émotions »²⁷.

Cependant, le langage n'est pas un phénomène homogène du point de vue théorique et le fait de parler met en jeu diverses opérations mentales. Pour rendre compte de ce qu'est le langage, il doit

URL: www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2005-3-page-42.htm DOI:10.3917/vst.087.0042.p. 44

23 Repris de Kaës et Nathan par Dumont M-C et Legendre G., *Repenser l'intervention en tenant compte des origines*, Psychologie Québec, Septembre 2000, p. 17

24 Rouchon F., *op. cit.* p. 24

25 Sabouraud O., *En quête d'une théorie de l'humain*, le débat n°144, p. 72

26 Sabouraud O., *ibid.*

27 Berthelie R., *ibid.* p.42

être scientifiquement déconstruit. La théorie de la médiation introduit une différence entre deux registres du langage : celui de la grammaticalité et celui de la langue, « tout homme dispose d'une capacité de langage, c'est-à-dire d'une capacité à analyser son dire en éléments grammaticaux logiquement agencés en phonèmes et en mots, et saisissables à travers des processus morphologiques et syntaxiques (cette capacité nous fait locuteur). En même temps, l'homme parle des langues, donc tout homme parle en langue, et il s'agit cette fois de l'usage qu'il fait de cette capacité de langage dans un milieu précis, dans une société précise et à une époque précise. Bref, la langue est, ainsi comprise, l'exploitation de la capacité de langage dans un contexte social qui est bien évidemment toujours particulier. L'homme met ici en œuvre une autre capacité, celle qui lui permet d'entrer en rapport avec ses semblables et de pouvoir communiquer avec eux (cette capacité-là nous fait interlocuteur) ». ²⁸

La langue n'est alors que du social. Tout ce que nous appelons communément " langue " comme le français, l'anglais... ne sont pas des réalités homogènes, elles ne cessent de varier dans le temps mais aussi dans l'espace et selon les couches sociales. **Ce n'est qu'en se confrontant à la différence que nous prenons conscience de ce qu'est notre langue, de même pour l'identité qui ne peut se connaître qu'au contact de ce qui est étranger.**

Ayant élaboré nos hypothèses de travail dans une approche psychoaffective de la langue, il nous semble nécessaire, pour mieux comprendre notre cheminement, de vous faire part de nos bases théoriques d'origines.

Selon cette approche, la langue occupe une place toute particulière dans les fondements du sujet : « à la fois indice d'appartenance fonctionnant comme instrument d'intégration collective et d'affirmation individuelle, elle est un réservoir d'équivoques, un moyen de dissimuler ses peurs et ses désirs. Elle est l'objet de la projection des relations à l'autre, des relations affectives et fantasmatiques, qui soutiennent la continuité de l'être ». ²⁹

Ainsi nous avons dans l'idée qu'il était possible de perdre ou d'abandonner sa langue d'origine, ce qui aurait comme conséquence de cesser de penser, de vivre en une langue, irremplaçable, pour tenter de penser et de vivre en une autre. Cela opérerait une modification profonde de la structure intime de la pensée et entraîne souvent nostalgie et culpabilité, accompagnées d'un sentiment d'éloignement et de non-appartenance.

28 Quentel J.-C.(2005), Grammaire, langue et bilinguisme chez l'enfant, «*In mehreren Sprachen leben.Literaturwissenschaftliche, sprachdidaktische und sprachwissenschaftliche Aspekte der Mehrsprachigkeit*», Actes du Colloque organisé par le DAAD à Bordeaux, p. 153

29 Nechifor-Marhadour E.,« *Le cas d'adolescents isolé étrangers* »,Le Journal des psychologues7/2011 (n° 290), p.22-27.URL:www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2011-7-page-22.htm.DOI :10.3917/jdp.290.0022. p. 23

Nous avons été particulièrement touchés par le documentaire de Nurith Aviv D'une langue à l'autre.
«Le pays était idéologique et l'idéologie exigeait: «Parle Hébreu!» «oublie, oublie ton passé, oublie ta langue maternelle, oublie ta personnalité»

«Un homme qui perd sa langue maternelle est infirme pour la vie. La langue maternelle tu ne la parles pas, elle coule. La langue acquise, tu dois sans cesse veiller à ce que rien d'étranger n'y pénètre» Extrait du témoignage d'Aharon Appelfed, écrivain filmé par Nurith Aviv.

Dans cette idée qu'une langue maternelle peut se perdre, nous avons retenu certaines définitions allant dans ce sens :

la langue maternelle serait la «langue en référence à l'originale, langue matrice de toute langue, langue dans laquelle le sujet entre dans le langage. Il s'agit de la langue dans laquelle la mère a porté et bercé l'enfant, langue avec laquelle elle s'adresse spontanément à l'enfant, ou langue qu'elle a choisi pour lui, langue dans laquelle l'enfant a fait l'expérience des premières sensations, des premiers échanges »³⁰.

Francine Rosenbaum³¹ nous invite à penser la langue maternelle comme un contenant langagier pour toutes les autres langues. Ainsi une bonne maîtrise de la langue maternelle permettrait de structurer les savoirs sur le monde physique et social.

La langue maternelle contiendrait aussi « la Loi originale relative aux différents mythes des origines »³². Cette Loi non écrite doit se comprendre en termes de structure ou de réseau d'attente, faite de confiance, de mérite, d'obligation, d'engagement, d'action et de reconnaissance. Nous reviendrons sur cette notion avec le concept de thérapie contextuelle de Boszomenyi. Le mythe quant à lui se ramène à « l'ensemble des « Lois » et valeurs qui régissent le fonctionnement des relations intra-familiales et extra-familiales qui dépassent les individus et auxquels tous adhèrent[...]. C'est à la fois un idéal fonctionnel évident et un guide des conduites indicateur de ce qui est exigé, permis, ou au contraire interdit, banni : c'est ce qui contribue à identifier chaque individu comme membre d'une famille définie. »³³. Par l'usage d'une langue, les locuteurs développeraient et entretiendraient un sentiment identitaire d'appartenance à un groupe culturel dont l'expression principale serait la famille. Ainsi, selon Odile Reveyrand Coulon, à travers les langues se jouerait les références filiales et affiliatives. Celles-ci seraient « l'expression métaphorique des mouvements d'aller et retour, réels et imaginaires, entre générations, entre culture, que déclenche

30 Di Meo S. (2010), *Evaluation pluridisciplinaire des troubles du langage oral chez les enfants de migrants consultant au centre du langage de l'hôpital Avicenne à Bobigny : place de la bilinguïté et des facteurs transculturels*, thèse pour le doctorat en médecine, Paris Descartes p. 16

31 Rosenbaum F. *Entretiens ethnocliniques: La reconstitution de l'identité narrative des migrants*, Langage & pratiques, 2005, 36, 66-75

32 Yahyaoui A. (sous la direction) (1988). *op. cit.*, p. 32

33 Yahyaoui A. (sous la direction) (1988). *ibid.*

toute migration»³⁴.

Cependant, l'enfant n'a pas le même rapport à la langue que l'adolescent et l'adulte. En effet l'enfant crée logiquement (c'est-à-dire qu'il fonctionne par analogie banane-bananier vs gland-glandier) mais pas socialement. Il a donc à apprendre la langue de son entourage; il apprend comment faire jouer sa capacité de langage (appelée capacité de signe), innée, dans un milieu social précis, à partir notamment des échanges qu'il a avec ses parents. La langue maternelle est donc à prendre dans le sens nourricier du terme, elle ne se conteste pas. Ainsi lorsque l'on est adulte on n'a plus de langue maternelle. Nous y reviendrons dans le 2-2.1.5. de la partie IV.

Parler c'est :

- *dire, mettre en mots l'expérience à laquelle on se trouve confronté. L'adéquation du mot à ce qu'il désigne est alors relative,*
- *échanger, on se pose alors comme interlocuteur. L'adéquation de ce que je dis à ce que mon interlocuteur en saisit est tout aussi relative,*
- *exprimer, vouloir dire mais aussi oser dire.*³⁵

« la langue ne se définit pas par le fait de produire des mots, mais par l'usage qu'on en fait, à travers un échange (donc dans un certain type de relation) »³⁶.

Notons que la suite de la partie théorique est principalement dans la continuité de nos bases théoriques d'origines. Nous reviendrons donc dans la discussion sur les éléments que nous aurons abordés.

3- L'identité liée à la situation de migration

« Le corps se projette vers l'avant et le futur, et l'âme ? Elle suit, disent ces indiens qui, lorsqu'ils chevauchent longtemps, font régulièrement des pauses car « l'âme chemine plus lentement que le corps - en avant - doit lui laisser le temps. Qu'elle puisse le rejoindre »³⁷

Nous avons souvent une vision misérabiliste de la situation de migration pensant généralement que

³⁴ Reveyrand Coulon O., *ibid.*, p. 28

³⁵ Quentel J-C *De l'axiolinguistique à l'axiologie*, p. 1

³⁶ Quentel J.-C.(2008, 2ème édition), *Le parent, responsabilité et culpabilité en question*, Bruxelles : Editions De Boeck Université. p. 186

³⁷ Moro M-R (2004, 2ème édition) *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, en poche chez Hachette Littératures dans la coll. «Pluriel», p. 14

leurs conditions de vie étaient si difficiles que ces personnes ont dû quitter leur pays. Nous ignorons alors la décision personnelle soutenue par de fortes motivations et une volonté intense de changement, et ce dans un contexte historique, économique et familial. De plus, il nous faut être attentif à ne pas enfermer le migrant dans une "image aliénante"³⁸: Le migrant ne vient pas uniquement pour gagner sa vie et s'enrichir. Le projet de migration s'accompagne d'un énorme espoir de changement, d'ouverture vers de multiples possibilités, de réaliser son identité personnelle pour dépasser les limites de la pauvreté de son milieu d'origine.

Ainsi les motivations socio-économiques, politiques et psychologiques sont souvent intriquées. Chaque histoire et vécu migratoire sont uniques et complexes et la migration n'est pas anodine:

« qu'il soit collectif ou individuel, définitif ou provisoire, délibérément choisi ou subi, réel ou affectif, l'exil laisse une trace indélébile dans l'histoire du sujet qui l'a vécu »³⁹.

L'émigration fait partie des modifications radicales de l'environnement qui produisent des bouleversements psychiques structuraux. Émigrer c'est « abandonner l'enveloppe de lieux, de sons, d'odeurs, de sensations de toutes sortes qui constituent les premières empreintes sur lesquelles s'est établi le codage du fonctionnement psychique ». Immigrer, c'est « reconstruire seul, et en l'espace de quelques années, ce que les générations ont lentement élaboré et transmis ». L'émigration est quant à elle une « rupture de la filiation, rupture avec le cadre culturel interne »⁴⁰.

Tant la préparation ou non du voyage, que le déplacement lui-même, et l'arrivée dans le nouveau pays sont importants. Nous trouvons dans la littérature plusieurs conséquences de la migration:

- Le traumatisme du départ ou la fuite brutale, particulièrement présent pour ceux partis précipitamment, est une sorte de mort pour soi et pour les autres, génératrice d'une véritable situation de deuil qui peut mettre des années à s'élaborer.
- Le traumatisme migratoire, ni systématique ni inéluctable est défini comme un choc intellectuel (incompréhensibilité) entre plusieurs personnes. Pour Tobie Nathan c'est la perte du cadre culturel extérieur qui est à l'origine de la souffrance psychique des migrants⁴¹. Ce traumatisme migratoire peut être transmis aux enfants par les défauts de transmission intergénérationnelle qu'il entraîne.
- Gibello postule l'existence de contenants de pensée et de contenants culturels. Ces derniers participeraient au bon fonctionnement de la pensée. Cependant en situation de migration ces contenants changeraient ; la transformation des contenants culturels s'accompagnerait de troubles divers de la fonction générale de « symbolisation »⁴², de même que les apprentissages cognitifs,

38 Camilleri C., Cohen-Emerique M. (2002 d'après une édition de 1989) , *Chocs des cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Editions L'Harmattan, p. 83

39 Reveyrand-Coulon O., *ibid.*, p. 29

40 Yahyaoui A. (sous la direction) (1988), *ibid.*, préface de Tobie Nathan

41 Rouchon J-F., *ibid.*, p. 29

42 Gibello (1988) cité par Moro (2011), *ibid.*, p. 59

scolaires, sociaux et culturels

Tous ces changements induisent une certaine vulnérabilité. Ce concept développé dès 1978, est une notion dynamique, elle affecte un processus en développement. Cette vulnérabilité touche les enfants de migrants tant sur le plan psychopathologique que cognitif. Elle serait liée à un clivage opéré par la situation de migration. Trois périodes ont été décrites comme particulièrement à risque:

- la phase postnatale, avec ses interactions précoces mère-enfant,
- l'entrée dans les apprentissages scolaires,
- l'adolescence.

Chacune de ces étapes interrogent la filiation et l'affiliation au monde d'accueil⁴³.

Quelles que soient les raisons qui motivent la migration, elle s'accompagne toujours d'un double mouvement, source d'insécurité psychologique: D'une part « La perte, l'abandon, l'éloignement, voire la rupture avec un cadre culturel, relationnel, social, affectif [...], la culpabilité ressentie d'avoir laissé derrière soi des êtres chers », d'autre part aussi celui de la « confrontation à l'altérité à travers une nouvelle langue, de nouveaux codes, normes et valeurs, qui oblige à de nouveaux apprentissages, à la création de nouveaux liens »⁴⁴. Cette position inconfortable interroge beaucoup le migrant sur ses appartenances, son identité... La migration est à l'origine de changements d'identité qui ne se font pas sans crise. Même lorsque la migration est voulue, les motifs du voyage restent ambivalents (désir de partir mais peur de quitter les siens, résolution de conflits familiaux et aboutissement d'une trajectoire de rupture et d'acculturation à l'intérieur de son propre pays ...).

Cependant tout n'est pas négatif et catastrophique. Les individus sont en capacité de mobilité des ressources psychiques, sous forme de stratégies identitaires, pour maintenir « l'unité de leur structure psychologique, tout en intégrant une pluralité des références culturelles parfois antagonistes »⁴⁵. Moro parle de la dimension créative de la migration : cette situation révélerait aussi des potentialités créatrices qui pourraient s'exprimer à la faveur de cette modification d'environnement. Dans sa conception, les systèmes culturels et psychiques sont des structures dynamiques ainsi les contenants psychiques peuvent se métisser. Chacun entretiendrait un rapport subjectif à la culture qui lui est transmise et qu'il remanierait continuellement. Cependant les processus de métissage seraient souvent entravés par des souffrances internes et externes.

- L'acculturation psychologique se réfère aux changements individuels en situation de contact culturel. Il y aurait deux niveaux de changement:

– un niveau culturel (structure sociale, climat social, bases économiques, organisation politique)

43 Di Meo S. (2010), *op. cit.* p. 54

44 Guerraoui Z. « Prise en charge de sujets en situation interculturelle », *Le Journal des psychologues* 7/2011(n°290),p.18-21.URL: www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2011-7-page-18.htm. DOI : [10.3917/jdp.290.0018](https://doi.org/10.3917/jdp.290.0018), p. 20

45 Carmel Camilleri et al (1990) cité par Guerraoui, *ibid.*, p. 21

– un niveau individuel (comportements, attitudes, valeurs et identité de l'individu)

L'acculturation diffère de l'assimilation par la conservation, au moins en partie, de la culture d'origine⁴⁶.

- La dimension collective est une composante importante de l'identité du migrant. Le migrant s'insère dans de nouveaux réseaux de solidarité familiales et communautaires. Parfois ces associations ont des fondements idéologiques rendant le processus d'intégration précaire (veiller à la fidélité de leurs membres à l'égard du pays d'origine), mais ces réseaux ne sont pas à négliger. Ils jouent en général un rôle d'entraide, de contrôle social et de renforcement symbolique des appartenances d'origine et des traditions.

- Pour finir, la question du retour fait partie intégrante des mouvements psychiques adaptatifs. Rarement résolue par une décision tranchée de ne jamais revenir au pays, cette question se transmet souvent aux enfants nés dans le pays d'accueil.

4- Migration, filiation et affiliation

Comme nous avons pu le voir dans la première partie de ce mémoire, les modèles familiaux diffèrent d'une civilisation à l'autre. Exercer sa fonction parentale entre deux civilisations, avec une identité souvent ébranlée par le changement, interroge le migrant sur la transmission. Que veut-il ? Que doit-il transmettre à ses enfants ? Pour illustrer et peut-être mieux saisir ces difficultés nous avons repris un exemple de Yahyaoui⁴⁷ à propos du modèle éducatif maghrébin : en milieu maghrébin, les modèles éducatifs sont très permissifs, le rapport entre la mère (ou substitut maternel) et l'enfant est très détendu, mais l'enfant n'a pas pour autant un fonctionnement de toute puissance narcissique. En effet, la cohérence entre le dedans (la famille) et le dehors (cadre socio-culturel) induit que les parents géniteurs ne sont pas les seuls responsables de l'éducation des enfants. Il y a en permanence un transfert de pouvoir (autorité) au niveau de chaque espace social fréquenté par l'enfant. Une fois dans le pays d'accueil, il y a une rupture de cadres qui est à l'origine de conflits de représentations ou de modèles éducatifs. Entre l'école et la famille, l'enfant, à travers la langue, peut saisir les négations réciproques de chaque partie. Ainsi que l'enfant apprenne ou qu'il n'apprenne pas, il ne pourra jamais faire l'économie d'une trahison à l'endroit d'un clan ou de l'autre. Illustrons certains conflits psychiques intrafamiliaux d'enfants maghrébins envers leurs parents:

« Je ne suis ni française, ni arabe, je ne suis rien », « Je refuse de jouer au foot parce qu'il n'y a que

⁴⁶ Di Meo, *op. cit.* p. 56

⁴⁷ Yahyaoui A. (sous la direction) (1988), *op. cit.*, p. 89

des arabes», «Vous êtes des sales algériens, moi je suis français», «Vous ne savez même pas lire ou écrire... »⁴⁸.

Bien que plus exposés à la vulnérabilité que d'autres enfants, les enfants de migrants, selon Moro, vont grandir relativement protégés dans le monde maternel. Mais c'est plus grand qu'ils rencontraient le monde de manière traumatique. Ils devraient alors trouver leur place dehors (ex: le milieu scolaire) et garder celle du dedans (milieu familial). Selon elle, par l'écriture et la lecture, les enfants vont s'inscrire dans les logiques du monde français. Certains vivent ce moment comme un choix nécessaire mais impossible entre deux mondes. Alors ils suspendent leur parole, leur pensée, leur être même. Ils cacheraient leur potentiel créateur sous le masque de l'inhibition, des troubles du comportement, du désintérêt...

De plus la transmission parent-enfant n'est pas à sens unique. En situation migratoire, un déséquilibre des connaissances sur le monde d'accueil se crée entre les générations. Cette situation paradoxale ne respectant pas l'ordre des générations place les enfants en situation de guide pour les parents. C'est le phénomène de parentification dont nous reparlerons au sein de la partie pratique.

Ainsi la migration impacte et réorganise les relations familiales, non seulement entre les migrants et leurs enfants, mais aussi sur plusieurs générations.

Dans ce cadre, il nous semble important de présenter ici deux approches fondamentales pour la suite de notre mémoire :

- Ivan Boszormenyi-Nagy (IBN) a développé la thérapie contextuelle. Elle part de l'idée selon laquelle l'héritage du passé est «une sorte de capital qu'il nous incombe de bien gérer, afin de maîtriser nos relations familiales présentes et de prendre conscience de l'héritage que nous transmettons à nos descendants.»⁴⁹. IBN distingue quatre dimensions à appréhender : les faits, la psychologie, les transactions et l'éthique relationnelle. Nous présenterons particulièrement cette dernière avec son concept de loyauté, repris par de nombreux auteurs pour parler de certaines difficultés des migrants et de leurs enfants. L'éthique relationnelle est un concept humain universel qui ne repose pas sur des systèmes de valeurs particuliers, mais sur la juste répartition des mérites, des bénéfices et des obligations». Dans ce contexte, le concept de loyauté n'est pas un concept normatif, «les sources de la loyauté se retrouvent dans les liens originels, existentiels et asymétriques entre le parent et l'enfant.». «Tout au long de sa vie, l'être humain reste relié à ses origines. Quels que soient les événements survenus depuis sa naissance la loyauté de l'enfant pour ses parents demeurent présente. « Au sein de la famille la loyauté ne repose pas que sur le pouvoir mais sur les mérites acquis. Ce qui compte c'est la balance de la justice et des mérites réciproques et

48 Yahyaoui A. (sous la direction) (1988), *op. cit.* p. 193

49 Van Heusden A. et Van Den Eerenbeemt E. , *Thérapie familiale et générations, aperçu de l'oeuvre de Ivan Boszormenyi-Nagy*, Presses universitaires de France, p. 27

non de la loyauté basée sur des facteurs émotionnels »⁵⁰. Les liens de loyauté verticale (relation asymétrique irréversible entre parents et enfants) sont donc profondément enracinés, mais si l'on ne peut pas être ouvertement fidèle à ses origines nous sommes en *conflit de loyauté*. Les relations horizontales (relations où chaque partie se trouve en position d'égalité, elles se caractérisent pas des droits et des obligations) seront alors fortement affaiblies. Si une tension apparaît chez une personne incapable d'être ouvertement loyale à ses origines, les loyautés deviennent alors *invisibles* car elles doivent être niées.

Pour IBN, le nouveau-né trouve sa place dans *le livre des comptes* où s'inscrivent mérites et obligations. Chaque génération passe à la suivante une partie de ce qu'elle a reçu de la précédente. La nouvelle génération tente alors de rétablir ce qui n'a pas été pris en charge dans la balance précédente. Parce que les conflits de la génération précédente n'ont pas pu être résolus, ces *ardoises invisibles* perturbent notre vie familiale. « Les fardeaux qui composent notre héritage peuvent avoir traversé de nombreuses générations. Chaque membre d'une famille doit trouver dans son patrimoine un équilibre qui lui permette de transformer culpabilité, honte, représailles et loyauté clivée [«constitue une cassure grave dans la fiabilité de base existant entre parents et enfants »⁵¹] en liberté personnelle et responsabilité, servant par la même occasion, les intérêts des générations futures ».

- Les thérapies systémiques s'appuient sur la notion de système : « ensemble d'éléments en interaction telle qu'une modification quelconque de l'un d'eux entraîne une modification de tous les autres ». La famille est considérée comme un système homéostatique dans lequel le trouble d'un membre de la famille tend à préserver l'équilibre familial. Le thérapeute a pour rôle de «faire retrouver à la famille un autre équilibre et une réorganisation du système en l'absence de désordre psychopathologique »⁵².

Geloune et Reggad reprennent de cette démarche systémique deux autres systèmes de loyauté:

- Le système de la loyauté intrinsèque, relatif à l'intériorisation de la culture d'origine.
- Le système de la loyauté extrinsèque, relatif à l'intégration de la culture d'accueil.

Chacun pouvant comporter des failles ou entrer en conflit à défaut d'être complémentaire. Il est nécessaire de relever l'inscription de ces formes de loyauté au niveau du langage. En effet, dans la migration, tout particulièrement, la question de la transmission de la langue constitue un objet de préoccupation plus ou moins important selon les parents, leur vécu subjectif, et leur histoire migratoire. Les enfants de migrants ont à faire avec au moins deux langues. Le choix parental de transmettre ou non la langue familiale induit la qualité de leurs liens avec leurs ascendants: continuité ou rupture. Les deux langues, surtout lorsqu'elles sont mises en opposition, rendraient

50 Van Heusden A. et Van Den Eerenbeemt E., *ibid.*, p. 29

51 Van Heusden A. et Van Den Eerenbeemt E., *ibid.*, p. 42

52 http://www.ecologielibidinale.org/fr/biblio/miel_historique_PaloAlto.pdf

compte des modalités conflictuelles des inscriptions filiales et affiliatives .

Par volonté de répondre aux injonctions de la société française, il est fréquent que les migrants ne transmettent pas leur langue à leurs enfants, pour que ceux-ci apprennent mieux la langue française.

5- Une remise en question de l'assimilation

Toujours dans l'idée d'illustrer certaines différences culturelles pour mieux apprécier l'impact de la culture sur nos représentations voici un résumé de la comparaison du parcours de deux femmes, l'une française (sans difficulté) et l'autre migrante au travers du récit de Francine Rosenbaum⁵³.

-La grossesse : en France tout est verbalisé dans un contexte d'implicites partagés. Dans les familles migrantes, souvent on ne parle pas de la grossesse de peur d'attirer le mauvais œil. Il n'y a ni contenants physiques (famille élargie, clan), ni contenants psychiques pour la fantasmer. Les pratiques médicales occidentales sont vécues comme violentes et impudiques (échographie). Il n'y a ni implicite, ni sous entendus communs concernant la procréation qui est un événement profondément codé dans les différentes cultures.

- A l'accouchement, en France, le futur papa et toute la famille sont très présents pour la mère et l'enfant. La femme migrante accouche seule dans un monde étranger avec tout ce que cela comporte de risques et d'incertitudes. L'accouchement est généralement une affaire de femmes, la présence d'homme et notamment du mari (qui fait parfois office d'interprète) est vécue comme une humiliation. Il n'y a pas de protection du bébé des regards. Les rituels de présentation, d'entrée dans le monde, de nomination impossibles (en Baloué enfant = étranger, il faut un temps d'accueil avant de le prénommer). Ainsi dans la migration, l'enfant naît « nu », sans paroles protectrices, à la merci de tous les dangers et cela peut affecter le bien-être de la mère aussi bien que celui de l'enfant.

- La prime enfance jusqu'à 3 ans : chez nous, l'entourage linguistique soutient et corrobore la description du monde offerte par la mère. Une langue maternelle harmonieusement incorporée devient ainsi le contenant linguistique potentiel de toutes les langues.

Pour les mères migrantes, la solitude est dévastatrice, les dépressions post-partum fréquentes notamment à cause de l'impossibilité de parler et de partager cette étape de la vie avec des interlocuteurs significatifs. Souvent on conseille encore aux parents de ne pas parler la langue maternelle. Ce ne sont donc pas seulement les interactions mère/enfant qui sont restreintes à

⁵³ Rosenbaum F.,(2010) *Les humiliations de l'exil. Les pathologies de la honte chez les enfants migrants*, Fabert, Paris. Introduction

l'espace domestique, il manque aussi tout l'écho linguistique d'un entourage familial et social « normal ».

- A l'école maternelle : pour les enfants monolingues, le français de l'école et le français de la maison sont presque les mêmes. C'est la première grande expérience de comparaison entre la famille et l'espace social où se mesurent les apprentissages cognitifs. Si l'école confirme les parents dans une représentation d'incompétence, il y a un fort risque de mutisme électif.

Les parents migrants ne peuvent pas partager toutes les représentations et les questionnements qui tournent autour de leur enfant. De surcroît, Francine Rosenbaum signale qu'une grande confusion s'installe dans l'imaginaire collectif: *parler* équivaut à *parler français*. La langue maternelle n'est pas d'emblée qualifiée par l'institution comme nécessaire et indispensable au développement affectif et cognitif. Ainsi « les parents, victimes de conseils bienveillants mais erronés (inconsciemment ethnocentristes et racistes) réduisent ou renoncent aux interactions langagières en langue maternelle au profit d'un français réduit et tronqué »⁵⁴:

- arrêt du développement du vocabulaire en langue maternelle,
- réduction des scripts de pensée,
- stagnation du développement des acquis cognitifs (en particulier l'orientation dans le temps et l'espace),
- ralentissement du développement psycho-affectif,
- déclin de l'enrichissement du monde symbolique.

Cet interdit de langue mettrait à distance une partie de l'histoire familiale de l'enfant ou un lien de parenté avec un groupe dont il ne se reconnaît pas membre ou auquel il ne veut pas être assimilé.

Pendant longtemps, la consigne dans les milieux enseignants notamment était : « Apprenez le français et oubliez votre langue maternelle. Sinon vous serez des inadaptés de la société moderne »⁵⁵. Mais finalement cette consigne ne serait-elle pas à lire entre les lignes du rapport préliminaire d'octobre 2004 présidé par Jacques Alain Bénisti sur la prévention de la délinquance ? Ce rapport critiqué par de nombreux professionnels établissait notamment « des relations causales entre l'utilisation d'une langue maternelle et le risque de délinquance, en érigeant le bilinguisme en facteur de risque à valeur prédictive de cette délinquance, dès le plus jeune âge »⁵⁶. On peut y lire « Entre 1 et 3 ans: seuls les parents, et en particulier la mère, ont un contact avec leurs enfants. Si

⁵⁴ Rosenbaum F., *ibid.*

⁵⁵ Camilleri C., Cohen-Emerique M., *op. cit.* p. 149

⁵⁶ Fédération Nationale des Orthophonistes, 17 février 2005, « Communiqué de presse FNO - Rapport Bénisti février 2005 » repris par Nex F.(2011), *Développement du langage bilingue chez les enfants de famille migrante*. Proposition d'une action de prévention autour du conte bilingue et élaboration d'un livret destiné aux parents. Mémoire d'orthophonie, Université de Nancy p. 114

ces derniers sont d'origine étrangère elles devront s'obliger à parler le Français dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer. ». Une des actions proposées était : « Les réunions organisées par les associations de mères de familles étrangères financées par le F.A.S. peuvent inciter ces dernières dans cette direction. Si c'est dans l'intérêt de l'enfant, les mères joueront le jeu et s'engageront. Mais si elles y sentent dans certains cas des réticences de la part des pères, qui exigent souvent le parler patois du pays à la maison, elles seront dissuadées de le faire. Il faut alors engager des actions en direction du père pour l'inciter dans cette direction. »⁵⁷.

Tandis que Sibony, nous dit: « si l'on rend à la langue première sa force perdue, le passage se libère vers la langue seconde; il est comme permis par un tiers (thérapeute ou pas) qui dans l'entre-deux restitue à l'origine la consistance qui lui est due pour qu'une distance puisse être prise où l'enfant ne soit plus otage »⁵⁸. Parler de ces enfants, et en particulier des plus grands d'entre eux, en termes essentiellement « sécuritaires » est non seulement approximatif, mais surtout peu efficace et en contradiction avec ce que nous constatons sur le terrain lorsqu'on se donne la peine d'établir avec un eux un lien ferme mais respectueux.

Nous avons remarqué dans le a. l'exacerbation du racisme et de la xénophobie en tant de crise. Cela n'est pas sans impact sur la construction des jeunes migrants :

Dans le cadre de recherches conduites au Centre de Vaucresson et d'une recherche-action menée avec le Service social de l'enfance de l'Essonne auprès d'enfants de classes défavorisées et de mineurs de justice, délinquants et enfants en danger, Hanna Malewska-Peyre⁵⁹ relève que le racisme prend une place importante dans la socialisation des adolescents immigrés et dans leur insertion sociale. Elle note quatre stratégies identitaires de ces jeunes face au racisme et à la dévalorisation de l'identité:

- Stratégies « intérieures » engageant surtout des mécanismes psychologiques qui permettent d'éviter la souffrance et l'angoisse, avec le refoulement, qui augmente l'angoisse et peut produire de troubles fonctionnels (Freud) ou l'intériorisation de l'image négative avec une soumission ou sinon une culpabilité de l'être qu'on est ou encore l'agressivité vers soi (destruction) ou vers les autres.
- Stratégies « extérieures » individuelles ou collectives, le critère étant l'attitude par rapport à sa propre différences, avec:
 - Des stratégies d'assimilation : ressembler physiquement et culturellement aux nationaux (expression orale, voire renoncement à son identité, nom, prénom). Parfois on assiste à « assimilation instrumentale » : prendre la nationalité mais sans « renoncer à sa race »

⁵⁷ Nex F.(2011), *ibid.*, p. 113

⁵⁸ Bourget L. et Le Corre A. (2012), *Orthophonie et diversité culturelle : analyse et questionnaire sur l'alliance thérapeutique entre les parents et l'orthophoniste en exercice libéral*, Mémoire d'orthophonie, Université de Nantes, p. 45

⁵⁹ Camilleri C., Cohen-Emerique M., *op. cit.* p. 117

- La revalorisation de sa singularité avec un souci très fort de sauvegarder un lien avec son pays, sa culture. Selon les personnes : un respect de la différence avec l'égalité des droits et des devoirs ou une tendance mondialiste dans le sens de la transformation de la société actuelle ou la recentration sur les valeurs par exemple de la société arabo-islamiste⁶⁰.

- Des stratégies intermédiaires qui consistent à la recherche de similitudes sans renoncer à sa propre différence. Par exemple, dans la construction d'une identité en sortant de l'étroite communauté nationale vers un univers plus vaste, (valeurs qui semblent plus faciles à partager que des valeurs qui font surtout appel à l'histoire et à la culture nationales).

- Des stratégies de compensation qui sont observées pour des jeunes sans compétences scolaires ni professionnelles et sans relation. La délinquance ou le sport et la musique apparaissent comme une sortie de l'impasse, qui permettent de se singulariser, mais la délinquance est plus efficace dans l'immédiat pour l'argent et le prestige qu'elle apporte.

De nombreux auteurs déplorent qu'une société assimilationniste n'est guère disposée à entendre ni la complexité des adaptations ni les modalités d'accommodement entrepris par la très grande majorité des personnes nées ailleurs. Et actuellement aucun organisme institutionnel n'a comparé le coût social représenté par les frais médicaux, psychiatriques et des mesures de contrôle qui vont des placements aux prisons pour jeunes délinquants avec ceux d'une bonne prévention.

60 Camilleri C., Cohen-Emerique M. *ibid.*

III) L'ACCOMPAGNEMENT FAMILIAL

1- L'alliance thérapeutique

Une fois ce « décor » posé, regardons de plus près la pratique orthophonique auprès des familles de migrants. Avant de commencer nous tenons à préciser que de nombreux points cités dans le cadre d'une pratique « interculturelle » s'appliquent à un cadre « intraculturel ».

Francine Rosenbaum⁶¹, notamment, constate que le malaise et le mal-être des individus ou/et des familles multiculturelles et migrantes se cristallise souvent autour de symptômes qui touchent le langage et le comportement. Ces enfants qui les manifestent aboutissent, avec leurs parents, dans des consultations psychologiques et orthophoniques. Malheureusement, encore aujourd'hui les modèles dominants des formations en linguistique, psychologie et pédagogie, découlent d'une idéologie qui préconise l'assimilation de l'autre. Ainsi l'école, les consultations psychopédagogiques [Francine Rosenbaum parle ici notamment du modèle suisse] et orthophoniques accueillent les enfants multiculturels encore trop souvent comme si nous vivions dans une société monolingue et monoculturelle. Pour elle, c'est à nous d'inventer la façon de créer un espace de coexistence, d'alliance, où les diversités puissent s'exprimer et être source de guérison des blessures infligées, de croissance et de développement des compétences de chacun. Nous détaillerons dans le IV sa manière de travailler.

La consultation orthophonique constitue un lieu privilégié d'expression et d'observation des tensions linguistiques qui peuvent surgir chez l'enfant dont la famille est pluriculturelle ou migrante. Dans ce cadre là, Gelloune et Reggad⁶² exposent cinq conditions nécessaires au développement d'un langage adapté dans la relation, c'est-à-dire un mode de communication qui favorise l'évolution de la relation dans le sens du projet thérapeutique ou social favorisant ainsi l'alliance thérapeutique : la demande, l'analyse du contexte de la demande, le positionnement clair par rapport au contexte - points que nous développerons par la suite -, l'objectif - où le travail consiste à définir et redéfinir, l'objet de la relation et ses objectifs -, et le contrat c'est-à-dire l'engagement réciproque autour d'un projet de travail et d'aide thérapeutiques.

61 Rosenbaum F., 2010 - *"Les humiliations de l'exil. Les pathologies de la honte chez les enfants migrants"*, Fabert, Paris, p. 18

62 Yahyaoui A. (sous la direction) (1988), *op. cit.* p. 41

1-1. Le cadre thérapeutique

Avant de réfléchir sur *la demande*, nous tenons à aborder la notion de *cadre* de la rencontre qui fait partie intégrante du soin. « Le cadre thérapeutique est un dispositif qui pose les règles de prise en charge entre l'orthophoniste, l'enfant et sa famille. ».⁶³ Le cadre est une notion issue de la pratique psychanalytique. Celui-ci - dans la pratique analytique classique - est défini par des critères précis:

- « 1. Fréquence, durée, localisation de l'intervention;
2. position des personnes (setting);
3. rapport contractuel (paiement des séances);
4. modalité d'intervention (essentiellement verbale libre);
5. confidentialité, secret;
6. la règle d'abstinence (refus de répondre à la place, de se mettre à la place où le patient souhaite mettre l'analyste dans le transfert);
7. la règle de neutralité (aucun jugement, aucun conseil, aucune directive) ».⁶⁴

Le cadre se pose, au départ, comme une préoccupation explicite, il devient par la suite implicite et intériorisé. Il ne redevient explicite que dans les moments de rupture ou de crise. Selon Yahyaoui⁶⁵, les données cliniques et plus particulièrement les situations de relation interculturelle exigent du cadre une certaine mouvance. Nous inscrivons le cadre thérapeutique orthophonique dans les idées de Tobie Nathan qui adapte la notion : le cadre est négocié et non fourni d'emblée, il est même parfois nécessaire d'en faire varier certains éléments. Nathan considère que le cadre thérapeutique est « *constitué d'un temps et d'un rythme, d'un lieu et d'une pensée étiologique permettant d'ores et déjà de distinguer le "dedans" du "dehors" (des séances), l'"avant" et l'"après", le "moi et l'autre"»*⁶⁶.

Le cadre matériel a aussi son importance. Il représente un prolongement, aux yeux du patient et de ses parents, de ce que le professionnel incarne, humainement et professionnellement :

- La salle d'attente, en tant qu'espace de transition, annonce chez qui l'on rentre: Les obligations légales d'affichage, la décoration éventuelle, la lumière, les magazines, la musique parfois.
- Dans le bureau, le thérapeute doit s'y sentir bien pour assumer la partie de lui même qui s'y investit

63 Bourget L. et Le Corre A. (2012), *op. cit.* p. 127

64 Michel Martin « Le cadre thérapeutique à l'épreuve de la réalité », Cahiers de psychologie clinique 2/2001 (no17), p.103-120. URL: www.cairn.info/revue-cahiers-de-psychologie-clinique-2001-2-page-103.htm. DOI: [10.3917/cpc.017.0103](https://doi.org/10.3917/cpc.017.0103). p. 10

65 Yahyaoui A. (sous la direction) (1988), *op. cit.* p. 51

66 *Ibid.*

professionnellement.

Ainsi il s'agit pour nous d'être conscient de ce qu'entraîne ce rapport à l'espace chez le patient, même si très vite, le comportement de l'orthophoniste confirmera ou non ces impressions. Nous verrons dans le IV un exemple de cadre thérapeutique interculturel comme l'envisage Francine Rosenbaum.

1-2. La demande

Le travail orthophonique débute par la réponse à une prescription médicale. La plupart du temps *la demande* de soins en orthophonie émane de l'école. F. Rosenbaum⁶⁷ précise que la demande d'aide ne provient presque jamais de la famille parce que les parents ne sont pas en mesure de comprendre les critères qui nous conduisent à imputer les troubles du langage ou/et les échecs scolaires à des problèmes en relation avec la migration. De plus le rôle orthophonique et le discours qu'il engendre n'ont souvent aucun équivalent dans les pays d'origine des familles, elles n'ont donc aucune représentation de notre travail. Ceci engendre des conséquences sur la communication, dans la mesure où souvent ici il y a confusion entre l'école et l'orthophonie. Majoritairement, les parents s'approprient la demande et ainsi deviennent porteur d'une demande spécifique. C'est à l'orthophoniste de percevoir l'ensemble des demandes amenées par la famille et/ou l'enfant:

Quelle est la demande explicite ? Implicite ? A qui est-elle adressée ? A ce sujet J-C Quentel⁶⁸ nous dit que la demande se formule avant tout socialement, il nous est donc nécessaire de tenir compte des paramètres que constituent la façon de la poser et la personne à laquelle on s'adresse. Cela nous permet de dégager les différents enjeux au sein et autour de la demande et de se demander si l'on peut y répondre de manière positive et adéquate.

Deux remarques peuvent être ajoutées au sujet de la demande :

- Ne pas négliger les enjeux de l'interaction de deux réseaux de loyauté, le risque étant d'imposer un réseau de loyauté extrinsèque en niant le réseau de loyauté intrinsèque.
- Être attentif à l'inconfort potentiel dans la restitution d'un bilan où le thérapeute peut être conduit à user d'une stratégie de défense inconsciente, consistant à faire preuve d'un savoir technique qui n'a pas pour vocation d'être compris, mais de « prouver » sa compétence à la famille. Mais quoi que nous expliquions, nous ne devons pas nous imaginer que le ou les parents reçoivent exactement ce

⁶⁷ Rosenbaum F., 2010 - *"Les humiliations de l'exil. Les pathologies de la honte chez les enfants migrants"*, Fabert, Paris, p. 29

⁶⁸ Quentel J.-C.(2008, 2ème édition), *Le parent, responsabilité et culpabilité en question*, Bruxelles : Editions De Boeck Université.

que nous avons voulu dire.

1-3. La délégation et le contrat

Avant d'aborder la notion de contrat, au sens anthropologique où celui-ci « crée et noue des relations entre le parent et le professionnel »⁶⁹, il est nécessaire de revenir sur **la notion de délégation entre le parent et le professionnel**. En effet, comme nous l'avons vu dans la première partie de ce mémoire, l'enfant est celui qui, dans toute société, n'assume pas de responsabilité, il est celui pour qui l'adulte doit assumer cette responsabilité». Notifions ici, que l'enfant est à différencier de l'adolescent qui se situe davantage du côté de l'adulte. Dans le cadre de notre mémoire nous nous intéresserons spécifiquement à l'enfant.

Le fait de ne pas tout assumer tout seul dans le cadre familial vaut pour toute société : le parent « délègue l'éducation de son enfant au même titre qu'en tant qu'homme contribuant au social, il ne saurait tout faire à lui seul, à aucun niveau, et exerce une responsabilité qui n'est jamais que partielle, c'est-à-dire transitoire et surtout réciproque »⁷⁰. En déléguant, le parent confère à d'autres sa responsabilité envers l'enfant, les autres pouvant être l'école, les psychologues, les professionnels médicaux, les paramédicaux... et ce dans un cadre bien précis. Le parent délègue sa responsabilité de manière partielle, en effet le professionnel ne prend pas toute la responsabilité du parent.

Ainsi lorsqu'une délégation s'effectue, il existe **un contrat** qui noue le parent et le professionnel. Pour l'orthophoniste, « la délégation s'inscrit dans le cadre culturel «normal» de la division sociale du travail. C'est ce qui justifie notre action, rémunérée par le corps social, supervisée par les autorités de tutelle et contrôlée par la sécurité sociale, qui veille au respect de règles encadrant notre exercice ».⁷¹ Dans ce contrat le professionnel a des droits sur l'enfant mais aussi des devoirs : il doit rendre des comptes seul dans un cadre libéral, mais de manière partagée dans un établissement. Réciproquement le parent a le droit de demander des comptes au(x) professionnel(s) mais ceci sans parler d'ingérence. Notons que le professionnel rend service au parent mais de ce fait il s'approprie une compétence. Ainsi le parent en confiant son enfant doit se reconnaître incompetent. Le parent doit alors «faire avec», sinon reconnaître explicitement la compétence du professionnel auquel il s'adresse et dont il requiert les services. Il s'agit alors pour les deux parties

69 Quentel J.-C. (2006) d'après un compte-rendu de conférence rédigé par Couraud F., *Conforter les compétences parentales*, Les rendez-vous régionaux du travail social organisés par l'IRTS de Rennes

70 Quentel J.-C. (2008, 2ème édition), *op. cit.*, p. 180

71 Bourrinet Germain S. Caër E. (2011) *Les fondements d'une clinique orthophonique. Quelles positions pour quel soin ?* Mémoire d'orthophonie, Université de Nantes, p. 77

de « sortir d'une position de toute-puissance qui serait préjudiciable d'abord et avant tout à l'enfant »⁷².

Ce contrat représente le point de départ de tout travail possible avec l'enfant.

1-4. Les éléments de langage en jeu et les qualités requises selon Gelloune et Reggad⁷³

Plusieurs paramètres nous semblent pertinents à prendre en compte dans notre pratique, dans l'idée qu'une donnée fondamentale de la relation d'aide consiste en l'élaboration d'un langage commun minimum : En plus du cadre physique et spatial de la rencontre, et des règles de fonctionnement (durée de l'entretien, modalités d'échange, fréquence...), intéressons nous aussi à la manière dont le contact s'établit (poignées de mains, regards...), à la façon dont les interactants se disposent dans l'espace, aux mouvements (de la parole, des regards, du corps, de la tenue vestimentaire, les silences...), et au statut respectif des personnes en présence dont nous développerons certains aspects ultérieurement. Le thérapeute ou travailleur social se doit alors de faire preuve :

- d'adaptabilité tout en se respectant pour continuer à trouver son compte dans l'effort de s'adapter à l'Autre,
- d'attention réceptive, c'est-à-dire de rencontrer l'Autre avec un esprit ouvert, avec le désir d'apprendre de lui, de sa culture, et de soi-même,
- d'écoute globale, en entendant l'univers affectif, les croyances, les valeurs qui animent l'Autre tout en prenant en compte l'écho que cela a en nous.
- De démarche d'authenticité: il s'agit d'être présent et prêt à reconnaître ses propres qualités, ses limites, ses préjugés, son ressenti corporel, ses sentiments, ses besoins... et non en se masquant derrière un statut ou des techniques.

Ces quatre qualités, notamment la dernière, seront approfondies avec le contre-transfert et le travail sur soi à réaliser.

⁷² Quentel J.-C., *op. cit.*, p. 183

⁷³ Yahyaoui A. (sous la direction) (1988), *op. cit.*, p. 41-43

1-5. La dimension institutionnelle

Pour clore ce petit a., nous nous proposons de mettre en exergue certains aspects de la dimension institutionnelle à prendre en compte dans notre pratique :

- En trente ans parents et professionnels ont vu leurs droits et devoirs se modifier énormément. J-C Quentel développe ce point dans son livre Parent, Responsabilité et culpabilité en question, au chapitre 7, la notion de contrat : alors que les parents n'avaient aucun droit et que les professionnels n'avaient pas de comptes à rendre, ce n'est plus le cas aujourd'hui. Le législateur visant une réelle *transformation des mentalités*, il est important que les professionnels « s'approprient véritablement les processus en jeu dans toute relation de services et donc dans tout contrat »⁷⁴.

- *Le professionnel ne se réduit pas à son individualité*. Il porte en lui la société et fait ainsi « participer l'enfant de ce processus d'institution qui « établit » chacun de nous socialement. »⁷⁵. Il est ainsi nécessaire de s'interroger sur le cadre proposé à l'enfant et sur la cohésion des interventions le concernant afin que le professionnel puisse renvoyer à l'enfant le fait que la relation et son intervention se réalisent dans le cadre d'une prise en charge discutée au niveau de l'établissement. Parent et professionnel pourront y renouveler leurs interrogations. De plus, le professionnel pourra relativiser les difficultés qu'il rencontre et le parent pourra relativiser le point de vue du professionnel.

- *Les classifications* quant à elles jouent un rôle sur nos représentations dont il est important de réaliser l'impact. En effet, prenons l'exemple du *DSM IV* - bientôt V en mai prochain. Le *DSM IV* sert aujourd'hui fréquemment de base à l'enseignement de la psychiatrie, y compris dans les pays non occidentaux, mais cette référence ethnocentrée de la psychiatrie anglo-saxonne relève pour J-C Quentel d'une « gestion sociale du handicap » plutôt que d'un ouvrage scientifique. *Nos grilles de lecture francophones et ethnocentriques* des symptomatologies langagières les plus courantes, manifestées par les enfants pluriculturels sont donc insuffisantes pour les comprendre. Les diagnostics incompréhensibles, angoissants et culpabilisants excluent les parents migrants aussi bien des processus d'apprentissage de leurs enfants que de l'évaluation de leurs performances ou de leurs difficultés ainsi que des mesures de remédiations.

- L'alliance thérapeutique en médecine est corrélée à la notion de confiance, il s'agit d'une « promesse » réciproque de chacun des protagonistes pour lutter contre la maladie. Selon Lucile et

⁷⁴ Quentel J.-C.(2008, 2ème édition), *Le parent, responsabilité et culpabilité en question*, Bruxelles : Editions De Boeck Université., p. 202

⁷⁵ Quentel J.-C.(2008, 2ème édition), *ibid*.

Anne, tout thérapeute semble d'emblée mis en position de supériorité. Ainsi, en orthophonie, la relation de confiance est aussi indispensable, mais pour elles *la relation asymétrique* n'a pas lieu d'être car nous ne sommes pas pris dans un traitement à suivre par les patients. **Ce point sera ré-abordé dans la discussion.** La problématique des migrants doit aussi être appréhendée à partir de la nature des relations qui s'instaurent entre le groupe « des autochtones/majoritaires/dominants et celui des étrangers (ou repérés comme tel) /minoritaires/dominés ». « Ces rapports asymétriques amènent souvent les professionnels à évaluer la culture de l'autre, de l'étranger, à partir d'une conception évolutionniste qui se traduit par une hiérarchisation des cultures en présence, où la leur sert toujours d'étalon, de référence, car pensée comme la plus à même de proposer des valeurs tendant vers l'universel »⁷⁶.

2- Un travail sur soi nécessaire dans toutes situations

2-1. Transfert, contre-transfert et contre-transfert culturel

Les théories du transfert et du contre-transfert ont été élaborées à partir du dispositif analytique. Georges Devereux considère que c'est une stricte affaire de convention que d'appeler transfert les réactions de l'analysé, ou de l'informateur, et contre-transfert celle de l'ethnologue ou de l'analyste. Le patient ou le thérapeute a « appris » à se comporter et à se percevoir d'une façon caractéristique, singulière, à l'égard d'une personne importante de son histoire, et a tendance à réagir, avec l'Autre de la relation thérapeutique, comme s'il était cette personne importante: c'est le transfert. Selon lui, le transfert et le contre-transfert existent dans toutes situations où existe un échange véritable entre une personne et une autre au titre du soin, ou de la recherche. Nous ne développerons pas ici la notion de transfert qui n'entre pas dans le cadre de ce mémoire. Cependant bien que le transfert en analyse soit différent de celui en orthophonie, il se manifeste malgré tout ; les orthophonistes permettent l'expression de conflits inconscients, mais il ne s'agit pas de rendre conscient le transfert. L'orthophoniste n'est pas formé à traiter le transfert, qui ne fait pas partie de ses compétences. « Mais dire cependant que nous ne travaillons pas du tout sur le transfert semble erroné dans la mesure où le simple choix par exemple de ne pas répondre à la place où l'enfant désire nous mettre, c'est déjà nous semble-t-il, travailler un peu le transfert ». Le travail mené en séance étant

⁷⁶ Guerraoui Z., *op. cit.* p. 22

indissociable du lien complexe et riche qui unit patient et thérapeute. Avec chaque patient alors, il s'agira pour le thérapeute d'interroger ce lien. Ainsi « bien qu'il ne fasse pas l'étude en orthophonie d'une interprétation et d'une résolution, il est néanmoins agissant. Dans une perspective de soin, il convient donc de le prendre en compte »⁷⁷.

Intéressons-nous maintenant au contre-transfert ; c'est bien pour éviter de lutter aveuglément contre les affects que nous redoutons que nous nous intéressons au contre-transfert. De plus, il est utile pour mieux comprendre l'enfant en passant par une meilleure connaissance de nous-même.

Plusieurs définitions existent concernant le contre-transfert,⁷⁸ nous retiendrons que le contre-transfert est défini dans son acception psychanalytique classique qui reste non consensuelle comme étant « l'ensemble des réactions inconscientes du thérapeute à son patient ». L'émergence de ces réactions de contre-transfert serait liée, d'une part, à des éléments propres au patient (sa personnalité, son état, ses réactions conscientes et inconscientes etc.), d'autre part, à des éléments propres à l'analyste (sa propre problématique, ses propres attentes et représentations, ses théories etc.) ». Le thérapeute aurait un contre-transfert « d'accueil » ou « pré-contre-transfert » qui « correspondrait à des « éléments stables » qui lui sont propres définissant sa manière de se mettre en relation avec chaque patient ».⁷⁹

Dans une tentative d'approche clinique du contre-transfert - celle-ci rendue difficile du « fait de la nature même du contre-transfert (inconscient, naissant dans une situation bipersonnelle) ».⁸⁰

Plusieurs composantes du contre-transfert sont à prendre en considération :

« - Le type d'attachement que le thérapeute ressent et décrit de son patient à lui et de lui à son patient;

- Les réactions émotionnelles spécifiques, intensives, qu'il développe (par exemple la colère, la honte, la culpabilité etc.);

- Les actions, résolutions, qu'il va prendre et qui ont une signification émotionnelle à la fois pour le patient et pour le psychothérapeute et qui vont remodeler leur relation;

- Les relations consensuelles (Dalenberg, 2000), c'est à dire des réactions qui seraient partagées par la plupart des thérapeutes dans le même type de situation »⁸¹.

Le contre-transfert est une donnée incontournable de la relation : Nous réfugier derrière notre professionnalisme pour occulter une part de nous-même peut représenter une limitation de notre champ de conscience, préjudiciable au patient. Cette idée est développée notamment par Georges Devereux dans De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement, où il insiste sur le

77 Bourrinet Germain S. Caër, E. *op. cit.*, p.105

78 Rouchon J-F., *op. cit.* les développe dans sa thèse à partir de la page 45

79 Neyrault (1974) et Guillaumin (1965) cités par Rouchon F., p. 66

80 Devereux (1980) cité par Rouchon F., *op. cit.*, p. 76

81 Rouchon J-F., *op. cit.*, p. 71

fait que toute science du comportement est entravée par l'angoisse mais qu'au lieu de chercher à la diminuer à tout prix, il faut plutôt essayer de savoir ce qu'elle signifie. Il décrit une liste de défenses qui apparaissent chez l'observateur (ici un ethnologue sur le terrain) lorsqu'il ressent cette angoisse : omission de certains faits, mise en sourdine d'autres aspects, description ambiguë, malentendus, surexploitation ou réaménagement de certaines parties de son matériau etc. Ainsi ces défenses en réaction à l'angoisse provoquent des déformations dans la perception de l'objet étudié. Devereux complexifie le concept de contre-transfert en montrant qu'il existe une dimension culturelle à ces réactions. Il nous propose de prendre en compte les pressions culturelles latentes, les catégorisations implicites et modèles inconscients, nécessaires et obligatoires, qui guident ou abusent la pensée à partir de laquelle le clinicien pense et perçoit son patient. Ainsi l'altérité dans toute rencontre clinique est à prendre en compte en ce qu'elle assigne aussi bien le patient que le clinicien à une place dans la différence des générations, des sexes et des cultures. Nathan en 1977 introduit alors le terme de contre-transfert culturel. Il le définit comme « l'ensemble des réactions d'un homme qui rencontre un autre homme d'une autre culture et entre en relation avec lui »⁸². Le contre-transfert culturel est ainsi lié à l'histoire personnelle du thérapeute, à son âge, son sexe, son identité professionnelle, son appartenance culturelle et sociale, et, emprunte à l'histoire, la politique, la géographie.

2-2. Élaboration d'un décentrage et de « l'altérité en soi » nécessaire au travail sur le contre-transfert :

« *La reconnaissance identitaire est la clé de voûte du processus d'aide* »⁸³. Pour que cette reconnaissance ait lieu, il est nécessaire de nous questionner notamment sur deux champs de réflexion indispensables à la relation d'aide :

- Notre implication psycho-affective, c'est-à-dire clarifier nos sentiments personnels, élucider nos projections à l'égard d'autrui pour trouver la bonne distance et ne pas trop s'identifier au patient, tout en maintenant une certaine empathie indispensable à sa compréhension, car la connaissance de l'autre passe toujours par l'humain qui est en soi. Nous reviendrons sur cette notion avec « l'élaboration de l'altérité en soi ».
- Notre système de valeurs avec les modèles des rôles sociaux et en particulier familiaux, sur la hiérarchie des besoins, tous construits à partir de nos propres positions, de classe, de

⁸² Rouchon J-F., *op. cit.*, p. 63

⁸³ Camilleri C., Cohen-Emerique M. *op. cit.* p. 92

profession et d'institution, dans le but de relativiser nos points de vue.

C'est ce que Devereux et Moro, notamment, appellent le décentrage. Moro nous dit que se décentrer c'est accepter de sortir de ses propres références, se mettre à la place de celui qui parle et accepter de comprendre à partir de ses propres logiques (culturelles et psychologiques). Pour cela il faut reconnaître que l'autre a un vrai savoir, sur lui-même, sur son monde d'appartenance... Nous reviendrons sur cette notion de savoir avec J.C Quentel. Moro considère que cette qualité, difficile et exigeante, s'acquière avant tout par l'expérience clinique en situation d'expatriation ou par le travail quotidien avec les familles migrantes. Cependant, continuer de se questionner, comme par exemple « qu'est-ce qu'éveille en moi la consonance du nom de tel patient que je vais rencontrer ? A quel événement historique, à quel fait de société etc. me renvoie-t-il ? » permet déjà de se décentrer. Toujours dans l'idée de faciliter ce décentrage, ici dans un cadre interculturel, Francine Rosenbaum nous invite à « fermer les yeux pendant un instant et de s'imaginer à Helsinki, Pékin ou Tokyo, sans famille et sans amis avec lesquels partager les soucis et les angoisses dus au non-développement langagier de son enfant. Imaginez être avec lui dans une consultation chinoise... ». Pour elle l'auto-référence a été un déclic dans sa pratique: « je me voyais devant me rendre avec mon enfant malade, sourd ou manifestant des troubles de l'apprentissage et du comportement, dans un lieu de soins dont je ne connaissais ni les tenants ni les aboutissants, et surtout dans l'impossibilité de parler de mon enfant et de comprendre ce que les soignants allaient en dire ou lui faire ».⁸⁴

En plus de se décentrer, la reconnaissance identitaire de notre patient, soit l'élaboration de l'altérité, nécessite tout d'abord une élaboration de « l'altérité en soi »⁸⁵. « L'Autre étant toujours dépositaire de parts de nous-même, de nos bons comme de nos mauvais objets psychiques, l'appréhender c'est d'abord découvrir ou recouvrir, à son endroit, ces parts qui nous appartiennent en propre. »⁸⁶. C'est en prenant conscience de l'étrangeté et de l'angoisse inhérente à la rencontre de l'autre et des filtres déformants que nous utilisons pour nous défendre qui nous permettra une (re)connaissance de l'autre, connaissance nécessairement partielle.

Le contre-transfert culturel se doit d'être identifié, explicité et élaboré. Ceci n'est a priori possible qu'à partir d'une référence tierce, que ce soit grâce à la supervision (dont nous développerons certains aspects ultérieurement), à l'institution, aux références théoriques ou à l'écriture. En situation individuelle son élaboration est plus difficile car « la culture "ne se connaît" que dans son rapport au "dehors", c'est à dire après le franchissement de ses "frontières" »⁸⁷.

84 Rosenbaum F., *op. cit.*, p. 27

85 Moro (2004) cité par Rouchon J-F., *ibid.*, p. 160

86 Kristeva (1998) et Ricoeur (1990) cités par Rouchon F., *ibid.*, p.160

87 Kaës cité par Rouchon J-F., *ibid.*, p. 25

Si ce travail n'est pas réalisé, de nombreux obstacles risquent d'entraver la reconnaissance identitaire. En effet l'ethnocentrisme - avec ses préjugés et ses stéréotypes - peut être la source d'évaluation erronées et de pressions à une acculturation forcée, voire à une assimilation.. Rouchon⁸⁸ a catégorisé les réactions contre-transférentielles de nature culturelle trouvées suite à une analyse de la littérature. Elle distingue celles que l'on rencontre fréquemment en situation interculturelle de celles rencontrées en situation intraculturelle :

- En situation interculturelle:

- Le déni de la différence fondée sur la croyance que tous les patients sont (ou devraient être traités comme s'ils) étaient tous les mêmes Ce qui aurait par exemple pour conséquence un déni de la réalité externe du patient (par exemple avec une non reconnaissance des discriminations dont il peut être victime).
- Le déni de l'ambivalence du patient à son référent culturel ; la culture de l'autre est alors pensée comme une totalité. La culture d'origine est une notion trop large et donc réductrice si elle n'est pas différenciée en fonction de multiples appartenances : appartenance à une nation, une ethnie, une région, une religion, à un milieu rural ou urbain, à un groupe d'origine majoritaire ou minoritaire déjà dans le pays d'origine. « Ainsi un réfugié H'Mong des hauts plateaux du Vietnam ne peut être confondu avec un Vietnamien d'origine chinoise et citadine [...] »⁸⁹.
- La fascination de l'exotisme où l'attention du thérapeute peut prendre la forme d'une curiosité excessive pour l'environnement culturel du patient avec un risque de prendre en compte les aspects culturels au delà des besoins de ce dernier.
- Dans le registre émotionnel, Rouchon relève que des affects tels que la culpabilité, la pitié et l'agressivité, sont contre-transférentiellement plus fréquents que d'autres en thérapie interculturelles.
- Tout comme Cohen Emérique, Rouchon relève l'importance des préjugés et des stéréotypes. Par exemple, « le comportement hyperactif et violent est habituel chez les noirs »⁹⁰ ou encore « la perception du temps est élastique chez le noir »⁹¹ . Elle précise que les représentations socio-culturelles, collectives, autrement dit de sens commun, sont très influentes dans la perception et l'interprétation que nous avons de l'autre, de l'étranger.

- En situation intraculturelle, Comas-Diaz et Jacobsen⁹², évoquent la « myopie culturelle » voire l'« aveuglement culturel ». Ainsi ce type de réaction de contre-transfert culturel serait dû au fait que les

88 Rouchon J- F., *ibid.*, p. 85

89 Camilleri C., Cohen-Emerique M, *ibid.*, p. 80

90 Jones 1986 cité par Selod 1998 cité par Rouchon F., *op. cit.* p. 87

91 Rouchon J-F. *ibid*

92 Rouchon J-F. *ibid*

présupposés culturels de la relation sont partagés entre le patient et thérapeute et restent par la même implicite.

Il nous semble cependant important de préciser que les réactions contre-transférentielles culturelles intégrées dans la catégorie des situations interculturelles, sont aussi valables pour des situations intraculturelles. Nous avons toujours affaire à de la singularité ; Chaque rencontre est interculturelle et nous livre des indices sur notre mode de fonctionnement, sur nous en tant qu'être humain, sur nos limites.

Les dimensions « affective » et « culturelle » du contre transfert ne doivent pas être considérées comme dissociables. Le contre-transfert est une expérience unique et singulière donc nullement reproductible et standardisable.

Dans cette partie nous nous sommes particulièrement intéressés à l'importance du travail sur soi dans le domaine du contre-transfert, encore peu enseigné actuellement. Nous reviendrons ultérieurement sur d'autres aspects du retour sur soi autour de l'accompagnement parental.

Pour conclure, il nous semble important de revenir sur la supervision. En effet dans la formation orthophonique, peu de place - voire aucune - n'est accordée à la présentation de pratiques de réflexions sur la pratique elle-même. Ainsi bien que la supervision fasse partie intégrante du dispositif de soin d'un certain nombre de structures d'accueil, il semblerait que beaucoup d'orthophonistes la méconnaissent. Les orthophonistes n'ayant pas recours à la supervision ou à d'autres pratiques d'analyse envisageraient celle-ci comme une « insuffisance voire une défaillance du thérapeute qui aurait besoin pour exercer, par défaut d'autonomie, du regard et du jugement d'autrui. Elle relèverait d'un besoin qui serait davantage de la sphère privée, et ne serait pas considérée comme participant directement au soin. »⁹³. Cependant la supervision, bien au contraire, permet de former le praticien et de prendre soin du patient. La supervision est un temps où l'on questionne le symptôme, le transfert, la parole, les croyances, le savoir, le désir du thérapeute, etc. Elle est un temps pour analyser les positions de chacun dans ce qui se joue et se dit en séance, avec les patients, et de ce fait, elle aide à travailler sur ces positions, à les tenir ou à les nuancer, les infléchir. La supervision permet la réflexivité. Il existe différents types de supervisions : certaines sont à dominante clinique, théorique, technique ou encore contre-transférentielle. Cela dépend du superviseur, du supervisé et du type d'institution. En plus de participer à la formation continue du thérapeute (dans le sens où elle apporte un certain nombre de savoirs, de connaissances théoriques), la supervision va aider le soignant à ouvrir une réflexion sur lui-même, pour mieux se connaître, se comprendre, savoir ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Elle permet aussi de mieux vivre certaines situations « difficiles » en supportant par exemple le fait de ne pas comprendre. La

93 Bourrinet Germain S. et Caër E., *op. cit.* p. 142

supervision aide également à penser autrement et donc à faire table rase de ses jugements, pour éviter la pensée automatique. Elle est un cadre qui va permettre au soignant d'agir avec davantage de liberté, il se sait autorisé à agir librement, avec sa subjectivité propre. A. Delourme cité par Sylvie Bourrinet Germain et Erwan Caër soumet une question au supervisé qui pourrait résumer l'intérêt de la supervision « Est-ce que la supervision vous rend plus ouvert, plus vivant, plus créatif, plus libre ? »⁹⁴

3- L'accompagnement familial

Avant de voir ce que nous entendons par accompagnement familial, essayons de cerner grâce notamment au mémoire de Morgane Gantelme et Léa Vanuxem⁹⁵ comment l'accompagnement familial en orthophonie est défini en France actuellement. Notons que c'est le terme accompagnement parental qui a été retenu ici par Morgane et Léa. Elles nous indiquent que l'accompagnement parental serait une modalité ancienne de la médecine : « Traditionnellement, l'acte médical a confié certaines fonctions à la famille du malade. On attend très communément de la famille qu'elle coopère, qu'elle supplée, qu'elle mobilise les ressources domestiques nécessaires»⁹⁶. Borel Maisonnay, fondatrice de l'orthophonie française, préconise une collaboration étroite avec les parents, notamment dans le cadre de pathologies comme le bégaiement. Cependant il n'existe pas à ce jour de définition théorisée sur l'accompagnement parental ; plusieurs termes sont usités et ne revêtent pas les mêmes réalités selon les auteurs. Certains parlent de « counselling parental », d'autres de « guidance parentale ». Ainsi il semblerait qu'il y ait autant de pratiques de l'accompagnement parental que d'orthophonistes. Malgré tout Morgane Gantelme et Léa Vanuxem ont pu classer les publications concernant l'accompagnement parental en orthophonie en deux groupes :

- Le premier comporte des textes expliquant particulièrement la méthode Hanen. Un programme issu du Canada réparti sur treize semaines avec sept séances de groupe et six individuelles, a des objectifs précis de prévention. Les sessions sont composées de cours dirigés par une équipe constituée d'un orthophoniste diplômé du Centre et un consultant spécialisé en Education pour Jeunes Enfants.

⁹⁴ Bourrinet Germain S. et Caër E., *ibid.*

⁹⁵ Gantelme M. et Vanuxem. L (2011), *Pratique de l'accompagnement parental des orthophonistes libéraux de la région Rhone-Alpes: Quels enjeux pour la profession ?* Mémoire d'orthophonie, Université de Lyon

⁹⁶ Goffman, 1973, p 315 cité par Gantelme M. et Vanuxem L., *ibid.*

- Le second se compose d'expériences relatant l'utilisation de l'accompagnement parental dans le cadre de pathologies spécifiques (surdité, traumatisme crânien, b galement...).

De plus Agnès Bo a effectué un classement de pratique de l'accompagnement parental, se rapprochant des théories adoptées par le centre Hanen.⁹⁷:

- Le niveau I correspond, dans une certaine mesure, au quotidien d'une pratique orthophonique et se définirait comme la guidance parentale selon Crunelle : « La guidance parentale se limite aux informations et conseils qu'il convient parfois de donner aux parents des enfants que nous suivons »⁹⁸

- Au niveau II, les échanges avec les parents seraient plus nombreux et concourraient à une relation plus équilibrée.

- Le niveau III se spécialise dans les programmes d'intervention parentale ; très répandus dans les pays anglo-saxons et qui se diffusent progressivement en France. Ces programmes visent d'une part à outiller les parents par rapport au problème de langage de leur enfant et d'autre part à augmenter l'efficacité de l'intervention logopédique individuelle. L'étude de Morgane et Léa montre que l'accompagnement parental est considéré comme un outil parmi d'autres utilisé la plupart du temps en complément d'une thérapie traditionnelle. Les raisons motivant les orthophonistes sont diverses :

- Le caractère principal de mise en place serait l'efficacité, le parent étant considéré comme un tuteur au jour le jour, qui améliore les bénéfices de la rééducation.

- La prise en compte de l'environnement du patient : les orthophonistes changent de regard pour concevoir, non pas un patient vecteur d'un symptôme, mais un enfant socialisé et intégré dans des configurations notamment familiales.

- Certains orthophonistes reconnaissent l'accompagnement parental comme un facteur thérapeutique capital dans le contexte actuel de la politique de santé publique, orientée vers l'éducation précoce et la réduction des dépenses. Ainsi de « raccourcir le soin » pour « faire du coup gagner de l'argent ».⁹⁹

Morgane et Léa nuancent cela en précisant que ces orthophonistes n'ont pas fait le choix de cette pratique en réponse aux exigences de l'assurance maladie, l'efficacité semblant être la raison principale...

Chaque orthophoniste, selon les formations suivies, sa personnalité, son histoire, sa conception du parent et du symptôme, pratique à sa manière l'accompagnement parental. Cependant nous pouvons remarquer une tendance à l'efficacité et aux méthodes comportementalistes. J-C Quentel souligne qu'actuellement la parentalité fait preuve d'un grand intérêt pour les politiques, en effet « la famille ne tiendrait plus son rôle, notamment du point de vue éducatif, et nous toucherions là aux

97 Gantelme M. et Vanuxem. L., *op. Cit* , p. 42

98 Crunelle, 2010, p8 cité par Gantelme M. et Vanuxem. L., *op. cit.* p. 12

99 Gantelme M. et Vanuxem. L *op. cit.* p. 51

fondements mêmes des difficultés sociales que nous connaissons »¹⁰⁰. Sylviane Giampino¹⁰¹ note aussi une poussée du contrôle des familles et des comportementalistes qui font surgir des stages de formation à la parentalité et des contrats de responsabilité parentale signés avec les autorités.

Concernant la pratique actuelle auprès des populations multiculturelles, il est regrettable que les nouvelles recherches au sujet de la diversité des pratiques d'accueil ne soient pas intégrées dans les formations des professionnels. Nous pouvons citer par exemple le chapitre *Situations de vulnérabilité. Les enfants et les adolescents, fils de migrants en France. Nécessité de prendre en compte leurs besoins* du Rapport Sommelet du 25 avril 2005 missionné par M. Douste-Blazy où Moro et Ferradji indiquent plusieurs recommandations vis-à-vis des besoins spécifiques des populations issues des flux migratoire. Malheureusement ces recommandations ne semblent pas être appliquées.

Pour Rosenbaum, « le mutisme, les rechutes, les somatisations réitérées, l'abus de médicaments et d'anxiolytiques, les conflits intra et extra-familiaux ou entre communautés locales et immigrées sont seulement l'aspect émergent de l'inadéquation des réponses institutionnelles qui tendent pourtant à garantir le bien-être et l'harmonie aux consultants d'origine étrangère »¹⁰².

Nous allons maintenant développer notre manière d'envisager l'accompagnement familial.

«[...] on ne saurait, d'une manière générale, travailler avec des enfants sans prendre en compte la dimension parentale.»¹⁰³.

Concernant les termes employés, précisons que nous n'utiliserons pas le terme de « guidance » qui suggère une notion de supériorité hiérarchique. Le terme « parental » nous semble trop restreint. En effet, comme le dit Carmine Saccu, co-fondateur et directeur de l'école romaine de thérapie familiale dans le 4^e colloque du C3F en novembre 2012, «i l nous faut retourner l'entonnoir » c'est-à-dire qu'au lieu de centrer son regard sur le patient il faut en avoir une vision périphérique.

Lors de la rencontre avec l'enfant et le ou les parents ou autres membres de la famille, nous avons d'abord affaire à un groupe, constitué de l'enfant, sujet ou objet de la démarche, et de ses parents demandeurs. Parfois le professionnel, ici l'orthophoniste, qui se verra attribuer la demande ne sera pas nécessairement le plus compétent pour travailler avec les parents. Le professionnel se devra alors d'être aidé par un autre professionnel de l'équipe ou bien il lui faudra orienter les parents vers un autre professionnel. Souvent, comme nous l'avons évoqué précédemment, les parents viennent

100 Quentel J.-C.(2008, 2ème édition), *Le parent, responsabilité et culpabilité en question*, Bruxelles : Editions De Boeck Université. p. 9

101 Giampino S, Publication n° 904 du 6 novembre 2008
http://www.lien-social.com/spip.php?article3326&id_groupe=7

102 Rosenbaum F., *op.cit.* p. 28

103 Quentel J.-C.(2008, 2ème édition), *op. cit.* p. 216

avec un souhait concernant la rééducation orthophonique dépendant principalement du niveau scolaire de leur enfant ou des observations provenant du milieu éducatif. Nous avons donc à questionner cette demande et élargir la discussion à d'autres sphères de l'enfant.

Dès la première rencontre, voire dès la prise de rendez-vous, l'alliance thérapeutique commence à se construire. Il est nécessaire de ne pas mésestimer la culpabilité ou la blessure narcissique des parents car bien qu'ils puissent nier en apparence tout rapprochement entre les difficultés de leur enfant et leur propre histoire. Comme nous l'avions indiqué dans la partie précédente à propos du décentrage et de la reconnaissance que l'Autre a « un vrai savoir, sur lui-même [...] », le parent arrive aussi avec un savoir sur son enfant. Le professionnel doit alors pouvoir se mettre à son écoute tout en construisant son propre savoir sur l'enfant. Il faut au professionnel, là encore, effectuer un travail sur soi dans le but de remettre constamment en question son propre pouvoir, son savoir et sa manière de parler, au risque, sinon, de se substituer au parent en faisant primer son point de vue par rapport à celui du parent. En parallèle, le parent devra aussi travailler sur lui car il s'agit pour lui de « se transformer de l'intérieur »¹⁰⁴ sans cela les conseils adressés par le professionnel n'auront aucun effet. Il est possible de faire face à des parents qui ne veulent ou ne peuvent pas modifier leur comportement. Certains blocages peuvent aboutir à un rejet « croisé de responsabilité »¹⁰⁵. L'incompréhension réciproque entre la famille et l'établissement produit souvent des réactions défensives/agressives qui aboutissent à une disqualification réciproque massive et à la rupture de la relation entre la famille et l'établissement. Ces « mal-entendus »¹⁰⁶ peuvent surgir dès les premiers pas de la relation d'aide et la pervertir, alors que le professionnel a le sentiment sincère d'être à l'écoute de la personne. Liés à des techniques et des attitudes des professionnels, il faut en prendre conscience. Cohen-Emerique nous parle :

- De la prééminence accordée au verbal dans la communication, comme l'a montré l'école de Palo Alto (à l'origine notamment de la thérapie familiale), sur laquelle elle fonde son argumentation, le message explicite verbal n'est qu'un mode de communication, il y en a un autre dénommé métacommunication. Cette métacommunication rejoint en grande partie les éléments de langage en jeu dans la relation d'aide de Gelloune et Reggad. Il s'agit du cadre spatial et matériel et du langage parakinétique (gestes, mimiques, position du corps dans l'espace, distances relationnelles et rituels de communication avec ses règles d'accueil et d'hospitalité). Toute cette métacommunication est riche en informations et elle permet d'accéder par exemple au somato-culturel, à la représentation du temps et de l'espace, aux modes de convivialité... Ainsi elle contribue, par exemple, à améliorer la compréhension de l'identité de la personne et la communication. Notons aussi que dans beaucoup

104 Quentel J.-C.(2008, 2ème édition), *op. cit.*, p. 219

105 Quentel J.-C.(2008, 2ème édition), *op. cit.*, p. 220

106 Camilleri C., Cohen-Emerique M., *op. cit.*, p. 95

de cultures, les sujets difficiles sont abordés qu'après un rituel ou une palabre. A l'heure où l'efficacité est de mise, il est important de noter qu'ici on ne perd pas de temps dans les échanges phatiques. Hall cité par Cohen-Emerique nous parle aussi du temps « monochrome », caractéristique des sociétés occidentales ; un temps linéaire, segmenté, imposé à tous, qu'il oppose au temps « polychrone » présent par exemple dans les cultures africaines, qui introduit une grande variété de temps entremêlés dans la vie sociale. Hall expose aussi un autre concept binaire selon lequel il y aurait des cultures à contexte riche, c'est-à-dire que la majeure partie de l'information se trouve dans le contexte physique, et des cultures à contexte pauvre, dont notre société fait partie, où la majeure partie de l'information apparaît dans le message codé et explicite.

Tous ces éléments montrent bien qu'il est nécessaire de se sensibiliser à décoder d'autres modes de communication, d'apprendre à observer ce qui peut nous sembler être des détails, car lorsque nous communiquons explicitement nos interlocuteurs peuvent nous faire passer des messages par leurs silences, leurs gestes...

- De la grille d'interprétation des dires et des conduites fondée sur nos normes, valeurs et connaissances scientifiques, dont nous avons déjà parlé. Celle-ci contribue aussi largement aux « mal-entendus », en effet en interprétant selon notre grille, on catégorise, éliminant le recueil d'autres données, on se rend sourd et aveugle au sujet de tout ce qui est porteur de l'identité personnelle et sociale de l'autre.

C'est pourquoi il est nécessaire de porter intérêt à la connaissance de la culture d'origine de l'autre et ce bien évidemment même si tous les acteurs parlent français, car chaque concept sous-tend une signification liée à une réalité socio-culturelle et socio-économique différente. Ce problème se pose pour toute communication et semble pour Cohen-Emerique être amplifié en situation interculturelle. Il est nécessaire de chercher à expliciter et à faire expliciter les dires et actions des différents partenaires pour une meilleure compréhension.

La mise en place d'un cadre de prise en charge orthophonique, où les différences culturelles, les histoires familiales et singulières permettent une dimension constructrice des enfants que nous recevons, passe aussi par un lieu d'échange équilibré. Pour cela, revenons sur la relation dominant/dominé beaucoup traitée dans la littérature s'intéressant à l'interculturel. Même si le professionnel est convaincu que son attitude est égalitaire et qu'il n'a pas de préjugé, il reste le représentant du pays d'accueil, de ses institutions, mandaté par elles et les membres du groupe dominant. Le migrant pourra alors avoir un discours qui va coller aux attentes qu'il présume que l'on a à son égard. Il s'établira alors d'emblée une « relation d'aide disjonctionnelle » que Barbier cité par Cohen-Emerique définit comme « toute relation humaine d'aide dans laquelle s'immisce un

malentendu résultant de l'ambiguïté fonctionnelle de l'institution où s'inscrit la relation d'aide »¹⁰⁷. Il nous faut donc encore une fois être très vigilant quant à nos représentations, nos modèles d'insertion de ces minorités et le rapport de pouvoir qui en découle, car la famille ne pourra accéder à un discours authentique que dans un véritable climat d'acceptation.

Selon Claire Pouteau, dès la première rencontre, nous devons proposer un cadre d'échange équilibré. « L'objectif principal est que l'enfant ressente une première sécurité relative à une non disqualification du savoir parental et à un équilibre des valeurs par les pôles qui le construisent, abolissant tout clivage potentiel. »¹⁰⁸. Il est alors important de mettre un dialogue en place et cette étape passe aussi par l'explication de notre profession et du rôle que l'on peut tenir auprès des enfants. Claire nous invite aussi à s'orienter vers un échange en lien avec leurs langues, culture d'origine et vécu migratoire. Nous détaillerons dans notre partie pratique ces points clés.

107 Camilleri C., Cohen-Emerique M. *ibid.*, p.110

108 Pouteau C. (2008), *Orthophonie et migration : Réflexion pour une pratique orthophonique à l'écoute des identités contemporaines*. Mémoire d'orthophonie, Université de Nantes, p. 103

IV) Introduction théorique aux expériences cliniques réalisées en stage

Introduction

Nous avons fait l'hypothèse au début de ce mémoire que l'accompagnement familial dans la prise en charge orthophonique des enfants de migrants permet d'apporter des solutions.

Nous faisons également l'hypothèse que les outils thérapeutiques déterminants d'une telle prise en charge sont d'ordre **relationnel et culturel** (alliance thérapeutique et restauration de la place des parents ; prise en compte de la diversité culturelle ; remédiation d'une éventuelle triangulation enfant-parents-enseignant), **linguistique** (analyse du contexte linguistique et réajustement des choix linguistiques familiaux, valorisation et appui sur la langue d'origine) et **contextuel** (travail avec les familles autour de l'élaboration de leur vécu migratoire).

1- Modalités

1-1. Cadre

Nos expériences cliniques ont été réalisées sur nos lieux de stages respectifs, un CMPP rennais et un CMP francilien, auprès d'enfants reçus en consultation hebdomadaire par nos maîtres de stage.

1-2. Type de rencontres

Les expérimentations cliniques ont été faites au cours des rencontres hebdomadaires entre l'enfant et les orthophonistes (maître de stage et stagiaire) la plupart du temps, en présence des parents parfois, en fonction des besoins, de l'évolution du travail thérapeutique, dans le respect du bon vouloir des enfants et des familles toujours.

Nous avons été amenés à proposer un certain nombre d'outils thérapeutiques pour les besoins de ce

mémoire. Or la majorité des prises en charge concernées avaient débuté souvent plusieurs années avant notre arrivée sur les lieux. Les expérimentations ont donc été introduites après une première phase de rencontre, de prise de contact, entre le stagiaire et le maître de stage d'une part, et entre le stagiaire et l'enfant d'autre part, dans un souci de se fondre dans le paysage plutôt que de forcer quoi que ce soit. De plus, cette précaution initiale permettait de prendre le temps d'évaluer le bien-fondé de l'utilisation de tel ou tel outil avec chaque enfant et de personnaliser chaque intervention plutôt que de plaquer telle ou telle technique sur toutes les situations rencontrées au risque d'oublier l'objectif thérapeutique visé et la singularité de chacun.

2- Outils thérapeutiques

Notre réflexion commune, d'abord sur le bilinguisme puis plus largement sur la prise en charge orthophonique des enfants de migrants, a été guidée par deux auteures principalement. Celles-ci ont inspiré en grande partie la sélection des éléments thérapeutiques que nous avons souhaité mettre à l'essai lors de nos stages de quatrième année auprès des enfants de migrants.

En premier lieu, nous nous sommes intéressés aux travaux de Francine Couëtoux-Jungmann¹⁰⁹, psychologue clinicienne et psychothérapeute au sein de l'Unité Petite Enfance et Parentalité Vivaldi de l'Hôpital de la Salpêtrière à Paris. Le programme de recherche de cette équipe porte sur l'étude de l'impact du bilinguisme sur les interactions précoces des parents avec leur bébé et sur le développement de l'enfant. La question de l'analyse du contexte linguistique familial et de l'intérêt de sa prise en compte dans l'évaluation des difficultés rencontrées par l'enfant y est centrale. Le programme comprend, outre l'approche psychodynamique, le soutien à la communication verbale des parents avec leur enfant et la valorisation des langues familiales. L'obtention d'une meilleure estime des langues d'origine et d'un plus grand maintien de celles-ci, par la sécurisation linguistique qu'elle occasionne, semble favorable au développement des interactions langagières précoces dans les situations de migration. Nous ne nous intéressons pas spécifiquement dans ce mémoire aux interactions précoces entre un bébé et ses parents. Nous nous adressons plutôt à un public d'enfants d'âge scolaire rencontrant des problèmes langagiers et/ou d'apprentissage. Les travaux de Francine Couëtoux-Jungmann témoignent du possible impact positif de l'analyse du contexte linguistique et de la valorisation du bilinguisme familial. Ils nous ont incités à faire l'hypothèse que ceci constitue un levier thérapeutique de premier plan dans la prise en charge

¹⁰⁹ Couëtoux-Jungman F., *Bilinguisme précoce*, Ortho Magazine n°92, janvier-février 2011.

Couëtoux-Jungman F., *Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance*, Devenir, 2010.

orthophonique des enfants de migrants en général.

Autre source d'inspiration majeure tout au long de nos recherches et de nos stages, Francine Rosenbaum, qui se définit comme une orthophoniste ethnoclinicienne, influencera sans doute longtemps nos futures pratiques, au-delà même du contexte de patients migrants et plurilingues.

Sa définition du rôle thérapeutique des orthophonistes nous semble plus que pertinente : «un peu linguistes, un peu psychologues, un peu assistants sociaux, nous naviguons sur l'océan de la psychopathologie du langage. Nous savons que l'acquisition du langage n'est pas un phénomène isolé du reste du développement physique, affectif, cognitif ou social de l'enfant.»

Afin de présenter brièvement la pratique de Francine Rosenbaum, citons Françoise Estienne dans la préface de *Langage et Migration* (Francine Rosenbaum, 1997)¹¹⁰ : « Une orthophonie métaculturelle inscrite dans la chair et le sang, confrontée à la dure réalité quotidienne qui se doit de tenir compte du phénomène migratoire. Une orthophonie qui se centre sur la valeur positive du symptôme, qui privilégie un travail sur les ressources, qui s'appuie sur la reconnaissance du système de valeurs de la famille et des institutions pour les valoriser et non les critiquer ou les culpabiliser. Une orthophonie qui s'écarte des étiquettes nosologiques enfermantes pour redonner un sens en invitant le sujet à renouer positivement avec son histoire et déblayer ses racines, bref une orthophonie de l'alliance qui dose avec élégance le savoir, le savoir-faire, le savoir-dire émanant d'un savoir-être, dans une prise de conscience métaculturelle des trésors inhérents à toutes les langues et à tous les langages. ».

Pour Francine Rosenbaum, le défi d'un thérapeute de la communication est d'interroger le système familial de telle sorte qu'il puisse catalyser l'autocorrection adéquate et assurer une évolution si possible harmonieuse du patient et de ses proches.

2-1. Outils relationnels et culturels

La prise en charge orthophonique d'enfants de migrants n'est pas vraiment spécifique. Si le thérapeute fait le choix de travailler avec les parents, de faire de l'accompagnement familial, il veillera à établir et à maintenir une bonne alliance thérapeutique avec les parents, comme il le ferait dans tout autre contexte. L'élément particulier réside dans la prise en compte de la diversité culturelle de l'enfant et de sa famille. Élément qui est aussi à prendre en compte dans la prise en charge intraculturelle qui induit elle aussi des différences culturelles, certes moins marquées mais

¹¹⁰ Rosenbaum F.(1997) *Approche transculturelle des troubles de la communication, Langage et migration*, Masson, Paris

présentes tout de même. Nous verrons qu'au-delà de la diversité culturelle, ce qui se joue dans toute rencontre thérapeutique a à voir avec l'irréductible différence de l'Autre.

2-1.1. L'alliance thérapeutique

Voici un extrait de l'ouvrage *Langage et migration* (F. Rosenbaum, 1997) qui en dit long sur la conception de l'auteure du lien thérapeutique avec les parents migrants et sur sa façon de l'obtenir : « Au-delà des mots, avec son corps, son attitude et son regard, Mme Z. semble dire : Attention, je protège quelque chose de très fragile, il faut d'abord que je m'assure que vous l'avez vu ! La réponse que cette image m'a suggérée a été la suivante : je vous remercie infiniment pour la confiance que vous me faites, en me disant tout ça d'emblée, sans me connaître. En essayant de me mettre à votre place comme femme et comme mère, je vous trouve bien courageuse. Comme orthophoniste, j'attribue beaucoup d'importance au secret professionnel et au secret tout court. J'ai souvent constaté que les enfants bloqués dans l'apprentissage de la lecture sont mal situés dans le temps, dans le temps de leur vie qu'ils connaissent mal et qui est jalonné de trous noirs. Vous avez pensé que j'allais peut-être vous poser des questions sur votre famille. C'est juste : l'un de mes outils de travail privilégiés est la redécouverte avec l'enfant de son histoire. Mais je ne peux l'utiliser qu'avec vous et avec votre accord. Si je n'ai pas votre confiance, je n'aurai pas celle de votre enfant et notre travail sera très vraisemblablement un échec. Tous les enfants prennent le parti de leurs parents et c'est juste comme ça. On ne peut pas changer de parents. Par contre, on peut changer de thérapeute. En orthophonie, il y a plusieurs orientations différentes représentées par d'excellents professionnels. Mais c'est vous qui détenez la clé du changement. »¹¹¹

Dans cet échange, plusieurs jalons de la thérapie ont été mis en place :

- Les remerciements pour la confiance que la mère fait à la thérapeute.
- La verbalisation des appartenances communes, la féminité et la maternité.
- La reconnaissance du secret.
- Le respect du choix du moment et de la manière de vouloir changer.
- La reconnaissance de la place des parents.
- L'information concernant les orientations professionnelles.
- La liberté de les accepter ou de les refuser.
- La priorité des liens de sang sur les autres liens.
- L'implication parentale dans la thérapie.

¹¹¹ Rosenbaum F.(1997) *Approche transculturelle des troubles de la communication, Langage et migration*, Masson, Paris p. 136-137

Il est clair que dans cette perspective l'objectif est de créer cet espace d'alliance dont nous parlions dans la partie précédente, où la diversité peut s'exprimer et être source de remédiation. On comprend également que le parti pris est de nature éthique et relève de l'évidence : il est impérieusement nécessaire de se respecter mutuellement et de construire avec la famille l'alliance thérapeutique.

Le premier espace d'alliance serait donc constitué par la reconnaissance de la difficulté pour une famille migrante précarisée, allophone et assistée, d'être obligée de consulter des professionnels de santé car l'un de ses membres est déviant, en l'occurrence un enfant qui n'apprend pas à parler ou à lire, ou qui manifeste des troubles du comportement. Et c'est d'autant plus difficile que bien souvent ces familles ne connaissent pas notre système de santé, nos étiquettes nosologiques, notre conception du symptôme et les critères qui nous font faire le lien entre les troubles langagiers de leur enfant et la situation de migration et de diversité linguistique et culturelle.

2-1.1.1 L'asymétrie de la relation parents/thérapeute

Cette difficulté est due à l'asymétrie fondamentale existant entre le professionnel de santé et le consultant qui naît déjà du lieu même de la consultation. Nous y représentons la façon de penser, de dire et de faire de ce pays dans lequel ils ont atterri. Pour Jean-Claude Quentel, l'asymétrie est due aux places qui ne sont pas les mêmes sans que cela ne suppose pour autant une maîtrise du thérapeute sur le parent. Le parent assume la responsabilité pour son enfant et la délègue au thérapeute.

La maîtrise de la langue est le deuxième facteur marquant de cette asymétrie. En effet, on ne dit pas les mêmes choses dans la langue des affects et dans une autre langue, surtout lorsqu'il faut traduire en mots les blessures de l'âme.

2.1.1.2. Les préliminaires indispensables à la pratique d'une clinique métaculturelle

Rappelons la définition que donne Devereux¹¹² de la clinique métaculturelle : le thérapeute et le patient appartiennent à deux cultures différentes (nous employons ici le terme "culture" dans son acception commune et non pas en opposition au terme "nature", auquel cas il conviendrait d'utiliser le terme "civilisation"). Le thérapeute ne connaît pas les usages culturels de l'ethnie du patient. Il

¹¹² Bourget L. et Le Corre A. (2012), *op. cit.*, p.18

comprend en revanche parfaitement le concept de culture et l'utilise dans l'établissement du diagnostic et dans la conduite du traitement.

F. Rosenbaum parle ainsi de préliminaires indispensables à la pratique d'une clinique métaculturelle : féliciter les consultants d'avoir accepté de venir consulter en surmontant leur crainte alors qu'ils ne connaissent rien peut-être à ce lieu ni à notre façon d'expliquer et de porter remède aux troubles qui les amènent ; les prier de pardonner que l'entretien ne se déroule pas dans leur langue ; regretter par anticipation tous les malentendus linguistiques et culturels qui ne manqueront pas de se produire.

2-1.1.3. L'implication personnelle du thérapeute

Pour F. Rosenbaum, l'alliance et le respect mutuel entre la famille et le thérapeute passent par la reconnaissance de ce qu'elle appelle des *auto-références réciproques*. Dans le contexte social, la différence est anxiogène. Pour la famille, la possibilité d'imaginer, à travers le thérapeute, des expériences de vie analogues peut aider à faire baisser le niveau d'anxiété. Le thérapeute est ainsi accepté comme *interlocuteur significatif*, avec qui il est plus facile de faire alliance.

En découvrant les ressources inhérentes à sa propre multiculturalité pour exercer un travail thérapeutique dans un cadre culturellement pertinent, Francine Rosenbaum passe ainsi du rôle d'orthophoniste garante d'une norme linguistique monolingue à celui de passeur de la pensée à la parole. « Ma propre histoire de migration est devenue ma barque, celle qui me permet de naviguer d'une rive à l'autre de la diversité des appartenances sans me noyer dans les représentations mortifères de l'altérité »¹¹³. La thérapie n'est pas considérée comme un processus unidirectionnel d'influences du thérapeute sur un consultant, mais comme le déclenchement mutuel des ressources de deux sous-systèmes influencés par leur propre réseau social, et ceci, dès la première consultation. Toute rencontre entre un consultant et son thérapeute aboutira donc sur une transformation de l'un et de l'autre.

Cette façon de voir les choses nous intéresse même si notre avis sur la question n'est pas tranché. Nous considérons que l'installation d'une certaine connivence, à travers les autoréférences communes, peut aider à consolider l'alliance thérapeutique et servir le travail. Mais l'essentiel tient selon nous dans le degré d'implication personnelle du thérapeute. A ce titre, le degré d'implication de Francine Rosenbaum dépasse de loin ce que nous envisageons de faire dans notre future pratique. Rappelons pour illustrer notre propos qu'il lui est arrivé de rendre visite à la famille d'un

¹¹³ Rosenbaum F., 2010 - "*Les humiliations de l'exil. Les pathologies de la honte chez les enfants migrants*", Fabert, Paris. Introduction

patient dans leur village d'origine au cours de ses vacances !

Nous verrons plus loin que l'utilisation d'outils comme le génogramme peut concourir à la construction dès les premières rencontres d'une alliance thérapeutique solide avec les parents. La restitution aux parents de leur place, mise à mal par le vécu familial, et la reconnaissance de la diversité culturelle dans la relation de soin peuvent également avoir un rôle déterminant.

2-1.2. Restitution de leur place aux parents

2-1.2.1. La métaphore du botaniste

La métaphore du botaniste peut être utile pour redonner aux parents leur place : si l'on sépare un arbre de ses racines, il s'étiolera et tombera. Si au contraire on veille à la santé de ses racines, les nouvelles greffes bourgeonneront et fleuriront. Le fait de restituer leur place au père et à la mère en leur disant qu'eux seuls détiennent l'arrosoir pour nourrir les racines de leurs enfants, qu'ils détiennent donc la clé du changement, scelle l'alliance et permet de mettre en place les étapes suivantes du processus.

Le respect des parents passe aussi par la conviction du thérapeute qu'ils sont capables de comprendre tout ce qui concerne leurs enfants. Il suffit de ne pas se servir d'un jargon de spécialistes et de formulations savantes, qui ne servent qu'à définir la relation d'une manière asymétrique, produisant donc des effets anti thérapeutiques.

2-1.2.2. La métaphore du cadeau

La métaphore du cadeau permet d'illustrer l'importance du fort lien thérapeutique qui doit s'établir avec les parents : le symptôme est l'emballage du précieux cadeau qu'ils apportent en venant consulter. Le cadeau est le désir de changement, ce désir qui fait que le courant de notre vie s'écoule harmonieusement. Mais l'emballage peut être si gros qu'il arrive qu'on se perde dans les déchets et qu'on casse ou perde le cadeau. Une réponse métaphorique à ce cadeau serait : « Merci pour votre cadeau. J'ai compris qu'il est très fragile et que, si je l'accepte, je dois le déballer avec beaucoup de précautions, sous votre surveillance ou, mieux encore, avec vous. »

2-1.3. La reconnaissance de la diversité culturelle

2-1.3.1. Donner une « quittance »

Précisons d'emblée qu'avoir une histoire migratoire, plurilingue ou multiculturelle n'est pas une condition sine qua non pour entrer en relation avec les familles migrantes. Il s'agit par contre de reconnaître l'expérience de l'exil non partagé par le thérapeute ou les caractéristiques culturelles diverses, le cheminement de la famille en termes de souffrance, de séparation, de pertes et d'attentes déçues. C'est ce que Francine Rosenbaum appelle dans son jargon "donner une quittance". Cela implique pour le thérapeute d'assumer la responsabilité d'amorcer avec la famille le processus de reconstruction du souvenir et de l'identité. Cela crée une ouverture d'autant plus importante que la différence entre le thérapeute et son patient est incontournable.

La reconnaissance de la validité de l'organisation hiérarchique des valeurs de chaque culture constituerait ainsi le fil d'Ariane de l'alliance thérapeutique avec les familles migrantes. Il s'agirait d'éviter le piège de la confrontation entre les cultures en termes manichéistes selon un point de vue normalisant et au contraire d'accepter les références culturelles différentes comme constitutives, indispensables et normales dans la construction de l'identité pour favoriser l'émergence d'une rencontre qui cimente réciproquement les deux cultures. Le thérapeute se doit de trouver la façon d'accueillir et de légitimer la perception que l'autre a de la réalité. Nous avons admis que, lors de toute rencontre thérapeutique, le thérapeute et le consultant se changent mutuellement, dès lors que chacun autorise l'autre à le changer. La question serait de savoir comment l'on autorise l'autre à nous changer. Il faut également admettre que chacun dans la relation thérapeutique doit accepter que l'autre ait une vision de lui qui ne corresponde pas exactement à la réalité. Il y a toujours quelque chose qui nous échappe en l'autre, quel que soit notre degré de connaissance de ses usages linguistiques et civilisationnels. Là réside l'altérité, l'irréductible différence entre soi et l'autre. Le thérapeute devra par conséquent se transformer constamment et se demander à chaque fois qui il est dans cette relation-là.

2-1.3.2. L'intérêt du thérapeute pour la langue de la famille

L'intérêt du thérapeute pour la langue de la famille, et sa sollicitation, pourrait être une solution pour enrichir les interventions thérapeutiques. Cela pourrait permettre d'obtenir l'association étroite

de la famille au travail thérapeutique sur le symptôme langagier et comportemental en recherchant ensemble par exemple la traduction des mots relatifs aux émotions et aux relations dans la langue de la famille, ce qui amène l'ébauche d'une identité narrative et un passage vers une communication interculturelle.

Il ne s'agit bien évidemment pas de rechercher des synonymes puisque l'équivalence sémantique entre les langues n'existe pas, chaque civilisation ayant sa propre construction psychique du monde. Il ne s'agira que de rechercher des termes pouvant traduire avec une certaine équivalence analogique des concepts d'une réalité à l'autre dans le but d'établir des ponts, d'éviter le clivage pour avancer ensemble. Et n'est-ce pas là une façon de signifier à l'autre que nous l'autorisons à nous changer tout en lui demandant l'autorisation de le changer ? Se transformer mutuellement dans la relation thérapeutique n'implique-t-il pas de construire ensemble une réalité, voire une langue commune pour petit à petit réduire, et réduire seulement mais autant que possible, l'irréductible altérité ?

2-1.3.3. Les ressources familiales

Dans sa pratique, Francine Rosenbaum essaie d'explorer avec les familles les représentations culturelles du symptôme dans le contexte d'origine, sa description, son étiologie. Elle évoque avec eux les solutions tentées jusqu'à ce jour : les réseaux ressources de la famille peuvent ainsi apparaître dans le cadre thérapeutique. Elle s'appuie sur le matériau culturel familial comme levier thérapeutique capable de structurer l'enfant et sa famille dans leur identité pluriculturelle et plurilingue - même si l'on ne saurait juxtaposer plusieurs cultures mais bien s'approprier ou pour le moins s'imprégner de certains usages de l'autre civilisation et résister à d'autres - pour que leur représentation de cette identité soit perçue comme un atout pour le développement cognitif et affectif de l'enfant. Cela permet le développement d'un espace transitionnel où souffrances, ambivalences et richesses inhérentes à la transhumance culturelle et linguistique peuvent émerger et ouvrir la voie à une représentation structurante de l'altérité. La découverte et l'appropriation des codes peuvent alors se poursuivre dans le respect, la reconnaissance et l'exploitation des diversités. Chaque civilisation tend généralement à imposer une vision normative du monde qui classe souvent les comportements de façon manichéenne et exclusive, ce qui la pousse à imposer ses valeurs à autrui. Or, sous d'autres latitudes, l'ensemble des usages et des façons de vivre diffère et donc la perception de la réalité. La co-occurrence de ces réalités peut ne pas être rivalisante et nous inciter, au contraire, à nous intéresser à l'organisation hiérarchique des valeurs individuelles, familiales et

sociales des lieux d'origine des migrants, à la façon de se percevoir soi-même en relation avec son environnement. Le thérapeute doit faire un double travail : faire émerger la culture des consultants et situer, à partir de là, la symptomatologie et la thérapie adéquate. Il doit en outre faire émerger la particularité implicite de sa propre appartenance socio-historique, celle du pays d'accueil, car ce n'est pas évident pour les consultants qui se trouvent dans cette situation de devoir faire face non seulement à l'autre comme inconnu, mais à l'autre comme inconnu inquiétant.

2-1.4. Remédiation d'une éventuelle triangulation enfant-parents-enseignant

2-1.4.1. Le monolinguisme dans le système scolaire français

En préambule de ce chapitre, rappelons que la logique monolingue qui fonde le système scolaire français est la conséquence du rôle joué par la langue française dans le processus d'unification nationale et de construction de la nation française. La langue française a été associée, dans l'école républicaine, à un idéal politique et a contribué à cimenter nos références culturelles communes. C'est pourquoi elle a acquis une place non seulement officielle mais dominante. L'école a joué et continue de jouer un rôle important dans le processus d'unification nationale. Elle néglige par conséquent le capital multilingue que constitue une population scolaire aux origines variées, véhiculant par là même le modèle national de l'assimilation culturelle et linguistique des immigrés pour préserver l'idéal d'une communauté nationale homogène. Cette conception entretient la suspicion à l'égard des langues des immigrés dont le maintien a été longtemps et est encore trop souvent déconseillé par les enseignants.

Les politiques linguistiques des états-nations aboutissent ainsi à la création de hiérarchies entre les langues, hiérarchies qui entraînent à leur tour des inégalités entre les locuteurs. Or pour qu'une langue devienne un capital culturel, elle doit être légitimée par le système éducatif. La valeur d'une langue sur le marché linguistique dépend rarement de ses fonctions de communication ou de son rôle réel mais de la légitimation dont elle bénéficie. Les acteurs sur le terrain doivent donc changer leurs pratiques et donc leurs représentations des relations entre la langue de l'école et les autres langues, pour que la langue ne soit plus un instrument de pouvoir et d'exclusion. Hélas, le soutien au développement du bilinguisme familial et la valorisation de l'altérité culturelle et linguistique ne font toujours pas partie des priorités politiques en France.

Au-delà de la simple question du développement d'un bilinguisme harmonieux ou non chez les

enfants de migrants qui viennent consulter un orthophoniste, le danger n'est-il pas, pour l'ensemble de la société, de ne pas proposer aux citoyens de demain qu'ils sont une société véritablement multiculturelle, respectueuse des diversités, offrant les mêmes opportunités à chacun ? Alexis Jenni, dans son roman « L'art français de la guerre » (2011), dénonce et met en garde contre cette société qui maintient, à l'instar de la société coloniale d'autrefois, un apartheid de fait : « L'origine des troubles, ici comme là-bas, n'est que le manque de considération, et aussi que l'inégale répartition des richesses ne fasse pas scandale. Cette raison est parfaitement française, et cette guerre là-bas fut française de bout en bout. Eux nous ressemblaient trop pour continuer à vivre dans la place que nous leur laissions. L'émeute qui vient se fera de même au nom des valeurs de la république, valeurs un peu dissoutes, rongées qu'elles sont par la prise en compte de la lignée, par l'inégalité illégale, mais valeurs toujours souhaitées par ceux qui, plus que toute chose, veulent vivre ici. Ici comme là-bas se fait la guerre entre nous qui nous ressemblons tant, et nous cherchons furieusement tout ce qui pourrait nous séparer »¹¹⁴.

C'est l'école qui est chargée de former les citoyens de demain, d'assurer l'égalité des chances, de leur inculquer les valeurs du vivre ensemble et cette langue qui nous unit et qui est le sésame pour l'intégration future. Mais comment pouvons-nous intervenir, nous orthophonistes, quand la rencontre entre l'école et les familles migrantes ne se fait pas de manière harmonieuse?

2-1.4.2. La triangulation

Ce sont très souvent les enseignants qui décèlent les premiers les difficultés des enfants et qui les signalent aux parents en suggérant éventuellement d'aller vérifier auprès d'un orthophoniste s'il y a eu lieu d'envisager une prise en charge. Les enseignants peuvent être mis en difficulté eux-mêmes par ce genre d'élèves dont ils méconnaissent la problématique et se sentir remis en cause dans leurs compétences. L'angoisse du calendrier scolaire et des apprentissages qui le jalonnent peuvent se surajouter à l'angoisse parentale de l'échec scolaire, a fortiori chez des familles de migrants vulnérables. La relation entre l'école et les familles est par conséquent susceptible de devenir source d'écueils et d'incompréhension et il peut se révéler intéressant pour le thérapeute de tenter d'y remédier.

La compétition ou le conflit entre l'enseignant et les parents peuvent être très importants pour les problèmes scolaires de l'enfant. Si l'enseignant tient les parents pour responsables de l'échec scolaire de l'enfant ou vice-versa, le dialogue est rompu d'emblée. Lorsqu'un enfant est pris en

114 Jenni A. (2011), *L'art français de la guerre*, éditions Gallimard, p. 617

otage dans un conflit de ce genre, on parle de conflit de loyauté : s'il prend le parti de ses parents, il ne peut rien donner ou recevoir de son enseignant et s'il prend le parti de son enseignant, il trahit ses parents. Or il arrive souvent qu'au moment où une tierce personne est consultée, les deux partenaires essayent de l'attirer « dans leur camp » pour démontrer une fois pour toutes que l'un a tort et que l'autre a raison : c'est ce qu'on appelle une *triangulation*. Elle ne conduit évidemment pas à l'élaboration d'une relation fonctionnelle...

Selon les systémiciens, la relation entre deux partenaires est plus importante que le contenu de la communication. Ils distinguent trois types de relations :

- Dans une relation symétrique, les deux partenaires veulent définir la relation en même temps et de la même façon : l'issue est la disqualification réciproque et la rupture.
- Dans une relation complémentaire, l'un des partenaires courbe l'échine devant l'autre ; l'échange n'existe plus, c'est la mort relationnelle.
- Dans une relation fonctionnelle, les deux types précédents se succèdent de façon irrégulière. On dit que chaque partenaire occupe alternativement la position haute (celui qui définit la relation) ou la position basse (celui qui accepte la relation).

L'orthophoniste doit donc être extrêmement vigilant à ne pas se laisser engluier dans une relation de ce genre car il serait alors pris dans le même type de confrontation symétrique qu'il est supposé aider à dépasser. Dans la mesure où il y est entièrement impliqué, il lui est parfois difficile d'en démêler les tenants et aboutissants.

2-1.4.3. Renforcer l'auto estime des enseignants pour faire changer leur regard sur les enfants

La reconnaissance de la pertinence et de l'utilité des observations des enseignants pour et par les thérapeutes est un levier de changement non négligeable : le renforcement de l'auto estime des enseignants par rapport à leurs compétences professionnelles modifie leur regard sur l'échec scolaire des élèves et désamorce les risques de compétition interprofessionnelle, très nuisible pour les consultants. Nous essayons donc de les amener à changer de regard sur les enfants.

Faire part à l'enseignant, avec l'accord explicite des parents, des observations issues du bilan et de leur recadrage dans le vécu migratoire familial, peut aider à changer non seulement le regard de l'enseignant sur son élève mais l'aider également à se décharger de la tâche éducative qu'il s'imaginait devoir assumer en lieu et place des parents. Il accorde dès lors une attention plus

bienveillante et constructive aux efforts et aux performances de l'enfant. L'incidence de ce nouveau mode interactionnel ne tardera pas à se faire sentir : l'enfant se sentira plus en confiance, mieux valorisé, et aura plus de chances d'investir les apprentissages.

2-2. Outils linguistiques

Le bilinguisme précoce est aujourd'hui reconnu comme un facteur favorable au développement de l'enfant, en particulier dans le domaine de la flexibilité mentale, des capacités attentionnelles et des compétences métalinguistiques. Il peut néanmoins, du fait de sa complexité, être encore vécu comme un désavantage comportant des risques de confusion et de difficultés pour l'enfant. Voilà pourquoi de nombreux enfants évoluant dans un contexte plurilingue ne sont pas encouragés dans leur bilinguisme.

Le bilinguisme précoce est l'acquisition par l'enfant de deux langues auxquelles il est exposé dès son plus jeune âge. Ce type de bilinguisme découle de situations familiales du type couple mixte, constitué d'un parent parlant la langue du pays où est élevé l'enfant et de l'autre parent parlant une langue étrangère. Ce bilinguisme peut également concerner un enfant dont les deux parents parlent une autre langue que celle du pays de vie de l'enfant. Nous verrons plus loin que les différents contextes linguistiques possibles sont en réalité multiples.

2-2.1. A la recherche d'un modèle de bilinguisme harmonieux

Le bilinguisme est l'objet d'un vieux préjugé qui en a fait un phénomène exceptionnel lié à l'idée qu'il faut que la maîtrise des deux langues soit parfaite, ce qui est rarement le cas. Les bilingues pratiquent de plus ce qui a longtemps été tenu pour la « part noire » du bilinguisme, les « parlers mixtes ». Ces pratiques sont aujourd'hui reconnues en tant que ressources linguistiques et identitaires des bilingues et correspondent au « parler bilingue ». Le « mélange » des langues, avec notamment les phénomènes d'alternance codique et d'emprunts adaptés (quand des mots empruntés ont été modifiés conformément au lexique de la langue emprunteuse afin de rentrer dans une catégorie grammaticale adaptée) ferait d'ailleurs partie intégrante de ce parler bilingue. Les passages d'une langue à l'autre dans un même discours ne seraient ainsi pas toujours à considérer comme la manifestation d'un manque d'aptitude dans l'une des langues concernées. Ils seraient plutôt les signes d'une compétence plurilingue, c'est-à-dire une compétence linguistique spécifique

et non une addition de deux compétences distinctes.

Quoi qu'il en soit, un environnement plurilingue, qu'il soit choisi ou subi, ne donne pas systématiquement lieu à un bilinguisme harmonieux. Et pourtant le bilinguisme est une réalité pour de nombreux enfants à notre époque. De plus, nous avons vu qu'il est une véritable chance pour les enfants qui en bénéficient dans de bonnes conditions. Mais quelles seraient alors les conditions idéales permettant de déboucher sur un bilinguisme harmonieux et profitable ?

2-1.1.1. La réalité du bilinguisme

D. Rezzoug¹¹⁵ propose une synthèse de ce que serait la réalité du bilinguisme des enfants de migrants. S'il semble évident pour le sens commun que des enfants grandissant dans un environnement bilingue sont bilingues, il convient d'apprécier au cas par cas l'existence effective de ce bilinguisme à travers les compétences en compréhension et en production et en fonction du contexte d'utilisation de chaque langue (champ affectif, champ des apprentissages). De fait, seuls 5 à 15% des enfants perçus comme bilingues détiendraient véritablement une compétence langagière double.

D. Rezzoug se base sur son expérience clinique pour estimer que le groupe d'appartenance, le rang dans la fratrie, ou encore l'histoire familiale et migratoire, sont autant de paramètres qui font varier non seulement le désir des parents de transmettre leur langue mais aussi la capacité pour les enfants de la recevoir. L'ancienneté de la migration et le fait de vivre ou non au contact d'une communauté migratoire ancrée dans sa culture d'origine influencent également la pratique et les représentations liées à la langue maternelle.

En écho aux travaux de Francine Rosenbaum, D. Rezzoug ajoute que les représentations culturelles et linguistiques sont liées à l'histoire singulière, familiale et collective des migrants dans leur pays d'origine. Elles sont marquées par d'éventuels traumatismes survenus avant la migration et pouvant être à l'origine de celle-ci. Elles peuvent également exprimer une intériorisation des représentations du pays d'accueil à l'égard des migrants. D'où l'importance de l'histoire migratoire et des liens entre le pays d'origine et le pays d'accueil. Le phénomène d'acculturation qui se met en place progressivement métisse les pratiques et modifie ce qui pourrait être considéré par les parents comme digne d'être transmis ou non.

¹¹⁵ Rezzoug D. et al., « *Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités* », *Le français aujourd'hui*, 2007/3 n° 158, p. 58-65. URL : www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-58.htm
DOI : 10.3917/lfa.158.0058

2-2.1.2. Les 11 facteurs de réussite selon Mahlstedt¹¹⁶

Voici les 11 facteurs de réussite en faveur d'un bilinguisme harmonieux proposés par Mahlstedt en 1996. Nous choisissons de commenter les différents points lorsque cela nous semble pertinent en nous appuyant notamment sur l'expérience de l'un d'entre nous de parent au sein d'une famille franco-italienne comptant deux enfants dont le bilinguisme semble, à ce jour, harmonieux. Exprimons d'emblée notre conviction que chaque situation est singulière et qu'aucune « recette » n'est applicable telle quelle.

1. Les deux parents sont compétents dans les deux langues. Ils sont eux-mêmes bilingues et servent de modèles motivants à leurs enfants. Nous ne voyons en effet pas de contre-indication à une pratique spécifiquement bilingue faite d'alternance codique et d'emprunts adaptés. L'essentiel étant de respecter d'emblée le principe « une personne-une langue » et ce jusqu'à ce que l'enfant ait atteint une compétence bilingue suffisante, à savoir quand il est à même à son tour de « jouer de son bilinguisme », c'est-à-dire de s'adapter linguistiquement à la situation et à l'interlocuteur ; quand il a atteint une compétence métalinguistique suffisante pour jouer avec les langues. Les échanges pourront alors ne plus respecter le principe « une personne-une langue » et s'en trouveront de fait enrichis. Chaque membre de la famille disposant de plus d'un code linguistique pour s'adresser aux autres en fonction du contexte.
2. La langue non utilisée dans l'environnement est choisie comme langue du couple et de la famille. Ceci est valable surtout si les deux parents ont la même langue.
3. La personne représentant la langue non présente dans l'environnement utilise sa langue selon le principe « une personne-une langue ».
4. Les deux langues jouissent d'un statut égal ou comparable. Les parents prônent l'égalité de statut des langues en présence si la société d'accueil ne le fait pas, en veillant à éviter tout clivage entre les deux langues et cultures, ce qui, à terme, se révélerait extrêmement contre-productif.
5. Les parents ainsi que leur entourage ont une attitude positive envers le bilinguisme et l'éducation bilingue.
6. Les parents n'ont pas une identité ethno-centrée mais une identité biculturelle qu'ils essaient de

116 Nex F. (2011), *op. cit.* p. 99

transmettre à leur enfant.

7. Les parents ont une personnalité forte et œuvrent sciemment pour la transmission du bilinguisme.

8. Les parents s'occupent intensément de leur enfant y compris dans le domaine linguistique. La parole, le langage, la curiosité envers les langues, la lecture, le plaisir de manipuler les mots et les idées doivent être des éléments fondamentaux de l'éducation fournie par les parents, dans un contexte plurilingue ou non d'ailleurs.

9. Les parents ne cèdent pas face à des difficultés ponctuelles, même face au refus temporaire des langues. Les parents peuvent par exemple feindre de ne pas comprendre si le terme proposé par l'enfant n'est pas dans la langue de l'interlocuteur. L'enfant rectifiera probablement de lui-même. À défaut d'autocorrection, le parent pourra choisir de traduire le mot dans sa langue en veillant toutefois à ne jamais refuser le terme proposé en premier lieu. Les deux termes cohabitent ainsi sans jamais être en compétition. L'enfant prendra vite l'habitude d'utiliser le terme adapté en fonction de la situation, de l'interlocuteur, de la langue utilisée.

10. La famille voyage souvent dans le pays de la langue moins représentée, afin que les enfants puissent la vivre comme la langue de l'environnement. A fortiori si une partie de la famille vit encore dans le pays d'origine et que ces voyages sont l'occasion d'un véritable bain linguistique, culturel et identitaire. Ces voyages sont ainsi l'occasion d'une progression fulgurante dans la langue « minoritaire », ce qui conforte l'idée que l'acquisition des deux langues peut ne pas se faire au même rythme et que cela n'est en aucun cas un facteur prédictif d'un futur bilinguisme déséquilibré.

11. Dans le lieu où il habite, l'enfant côtoie d'autres personnes qui parlent cette langue. Ce dernier facteur, positif s'il en est, ne nous semble pas indispensable tant que l'un des parents assure l'étayage linguistique nécessaire ou que les liens avec la famille au pays restent très forts.

Il existe dans de nombreuses familles migrantes des couples mixtes (le père et la mère ont une langue différente) sans qu'aucune des langues en présence ne soit celle de la société d'accueil. Les conseils à donner pour le bon développement plurilingue de l'enfant sont sans aucun doute à étudier au cas par cas. L'essentiel, comme nous le verrons dans le chapitre consacré aux choix linguistiques parentaux, est que la langue dans laquelle chaque parent décide de s'exprimer au sein de la famille et avec l'enfant soit la mieux maîtrisée possible.

2-2.1.3. Le bilinguisme harmonieux selon Abdelilah-Bauer

Voici maintenant les conditions nécessaires à l'émergence d'un bilinguisme harmonieux selon Abdelilah-Bauer B.¹¹⁷ :

- La valorisation au sein de la famille des langues en contact : l'enfant doit être fier de maintenir la langue de la famille.
- Un apport langagier suffisant dans les deux langues.
- Le maintien de la pratique de la langue de la famille au-delà du premier niveau de communication de la langue orale. Il est préférable en effet que son utilisation ne se limite pas à l'usage habituel (« fais tes devoirs », « mange ta soupe »), mais qu'elle serve aussi dans les moments de détente et de complicité avec l'enfant.
- Le maintien d'un niveau suffisant de réflexion et de raisonnement dans les deux langues.

Pour Abdelilah-Bauer, comme pour l'ensemble des chercheurs d'ailleurs, le statut des langues dans la société fait également partie des facteurs qui influencent le développement bilingue. En effet, si l'enfant bénéficie d'un bilinguisme où les deux langues sont « prestigieuses » (français/anglais par exemple), il n'y a en général pas de souci à se faire car l'enfant sera fier de parler français, de parler anglais, fier de ce qu'il est, de ce que sont ses parents.

2-2.1.4. Le bilinguisme harmonieux selon De Houwer¹¹⁸

Annick De Houwer (2006) cherche également à dégager les facteurs conduisant à un bilinguisme harmonieux ou non dans un article dans lequel elle commence par se réjouir que les travaux entrepris dernièrement sur la question aient enfin détruit le mythe qui prévalait jusque-là de l'enfant bilingue embrouillé dans ses deux langues. Elle souligne le fait que la structure de l'acquisition linguistique chez l'enfant régulièrement confronté à deux langues dès la naissance est en tous points identique à la structure de l'acquisition chez l'enfant monolingue, à cette exception près : le bilingue sait manier et comprendre deux langues, sait passer de l'une à l'autre, et produit des énoncés réunissant des éléments des deux langues. Le comportement de l'enfant bilingue rejoint celui de l'adulte bilingue : l'alternance est sans effort et elle est motivée par des raisons sociolinguistiques patentes.

¹¹⁷ Abdelilah-Bauer B.(2008), *Le défi des enfants bilingues, Grandir et vivre avec plusieurs langues*, Paris, La Découverte.

¹¹⁸ De Houwer A. (2006), « *Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille* », *Langage et société*, 2006/2 n° 116, p. 29-49. DOI 10.3917/ls.116.0029

Dans un contexte monolingue, la langue n'est pas considérée comme un problème en soi. Si un enfant monolingue rencontre des difficultés langagières, on ne culpabilisera pas l'enfant ou sa famille au sujet de la langue qu'ils utilisent. On ne remettra pas en cause le fait que l'enfant apprenne telle ou telle langue. La famille pourra être amenée à participer à une prise en charge particulière mais jamais on ne proposera de cesser de parler à l'enfant ou de changer de langue. Au contraire, on recommandera d'accroître l'exposition langagière. L'auteur relève ainsi ce paradoxe : dans le cas d'un enfant bilingue, la diminution, voire la suppression, de l'exposition à une langue donnée, souvent la langue d'origine, est fréquemment préconisée pour remédier aux problèmes d'acquisition linguistique.

Le développement d'un bilinguisme harmonieux ne va pas de soi. Plusieurs études montrent notamment que le monolinguisme des enfants bilingues, signe d'un bilinguisme non harmonieux, est un phénomène fréquent qui a pour conséquences des difficultés pour les parents, mais aussi pour les enfants, qui ne peuvent communiquer avec les membres de la famille élargie ou interagir de manière autonome dans le pays d'accueil.

De la même façon, il arrive souvent, chez un enfant élevé de manière bilingue, que la maîtrise linguistique de chacune des langues présente un déséquilibre important. Cela peut soulever des problèmes au sein de la famille : le parent dont la langue est mal ou pas maîtrisée peut vivre ce déséquilibre comme un rejet ; ou bien cela peut créer des problèmes de communication avec l'environnement extérieur.

Enfin, même dans des familles où le développement bilingue de l'enfant se déroule de manière harmonieuse, une interférence extérieure peut être la source de problèmes supplémentaires, entraînant ainsi un développement bilingue non harmonieux. Les cas d'enseignants de maternelle ou de médecins qui recommandent l'abandon de la langue maternelle de la famille, même chez un enfant parlant couramment deux langues, ne sont pas rares (toujours sur la base de la conviction erronée que le bilinguisme précoce nuirait à l'enfant). Les parents suivent bien souvent ces recommandations et les résultats sont tout à fait négatifs. Dans bien des cas, la communication entre parents et enfants se trouve compromise, certains parents étant amenés à pratiquer une langue qu'ils maîtrisent mal ; les enfants sont désorientés et bouleversés par le changement linguistique inattendu, qu'ils vivent comme une barrière insoutenable les séparant de leurs propres parents.

Le développement bilingue non harmonieux peut entraîner de nombreux effets socio-psychologiques négatifs : fragilité des liens émotionnels enfant-parent, sentiments de rivalité au sein de la fratrie, incapacité de créer des liens d'amitié pendant la première enfance, difficultés dans l'environnement scolaire, rejet par certains membres de la famille, dépression nerveuse. Si le développement bilingue harmonieux ne constitue pas une garantie contre la survenue de ce genre

d'effets négatifs, dans ce cas, l'emploi et le choix de la langue ne sont pas vécus comme des problèmes ; l'enfant ne se sentira pas mal à l'aise à cause de la situation de bilinguisme.

Les causes du développement d'un bilinguisme non harmonieux peuvent donc être d'ordre émotionnel, liées, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, aux choix linguistiques parentaux et aux attitudes associées à ces choix.

Elles pourraient être liées également aux stratégies de discours parentaux permettant ou non d'utiliser deux langues dans une même conversation. L'adoption d'une stratégie de discours bilingue, avec la tolérance de l'autre langue chez l'enfant, a plus de chances de conduire à une situation où l'enfant n'a pas besoin de parler l'une de ses langues que dans le cas de l'adoption d'une stratégie discursive monolingue ; l'enfant a plus de risques de rejoindre les nombreux enfants élevés de manière bilingue qui comprennent deux langues, mais n'en utilisent qu'une seule.

2-2.1.5. Le point de vue médiationniste¹¹⁹

La théorie de la médiation permet de nuancer cette vision des choses grâce à une prise de recul sur les processus en œuvre dans l'acquisition du langage chez l'enfant. Cette analyse permet ainsi de questionner différemment le rapport de l'enfant à la langue, vu comme une conséquence du statut particulier de l'enfant, à savoir celui qui ne peut assumer la responsabilité sur le versant social. Rappelons que dans la conception médiationniste, la langue est l'usage que fait l'homme de sa capacité de langage. Or l'enfant n'a pas le même rapport à la langue que l'adulte ou l'adolescent. Il ne fait que s'imprégner de la langue de son entourage. Il en assimile les usages sans remettre en question le modèle, contrairement à l'adolescent qui fait le tri et s'approprie la langue, comme le reste d'ailleurs, en l'interrogeant, en la contestant, en la transformant. Dans cette optique, la langue maternelle pour l'enfant ne serait pas UNE langue mais LA langue, en cela qu'elle n'est opposable à aucune autre. A l'adolescence par conséquent nous perdons tous notre langue maternelle puisque nous changeons de manière de parler. Nous avons chacun notre langue et en changeons à chaque fois que nous changeons d'interlocuteur, de contexte. Voilà pourquoi selon l'analyse médiationniste, l'enfant ne peut pas être bilingue bien qu'il semble parler plusieurs langues. Il n'est pas bilingue comme il le sera à partir de l'adolescence, quand il sera sorti de sa langue maternelle et qu'il relativisera socialement ses usages de la langue. Sa manière de fonctionner par rapport à la langue a fait dire à Jean Gagnepain qu'il serait, si non bilingue, diglosse : grammaticalement, l'enfant exploite les ressources dont il dispose et les intègre à sa langue maternelle, la langue de son

¹¹⁹ Quentel J.-C.(2005), Grammaire, langue et bilinguisme chez l'enfant, «*In mehreren Sprachen leben. Literaturwissenschaftliche, sprachdidaktische und sprachwissenschaftliche Aspekte der Mehrsprachigkeit*», Actes du Colloque organisé par le DAAD à Bordeaux, pp. 129-152.

entourage, quelle que soit la forme qu'elle prend. Selon cette conception de la langue, nous ne parlons donc qu'UNE langue, jusqu'à ce que nous rencontrions UNE AUTRE langue, dans un processus de relativisation, d'appréhension de la différence, de l'altérité.

2-2.1.6. Un nouveau paradigme pour l'étude du contexte linguistique familial

Annick De Houwer a attiré notre attention sur le fait que de nombreux parents, qu'ils soient bilingues ou non, ne mesurent pas l'importance de leur rôle dans le développement du langage de leur enfant. D'autant plus dans un contexte bilingue où il peut arriver que les parents soient l'unique source d'exposition à la langue d'origine, en qualité et en quantité.

C'est pourquoi elle propose d'adopter un nouveau paradigme pour l'étude du développement bilingue chez l'enfant. Un nouveau paradigme qui nous paraît pouvoir être transposé dans les situations d'accompagnement familial lors des prises en charge orthophoniques de ces enfants. Le moment est venu de se centrer sur le bien-être de l'enfant bilingue. Nous avons évoqué précédemment une série de facteurs pouvant déterminer le développement harmonieux ou non de l'enfant bilingue. L'idée étant d'essayer de comprendre comment l'enfant peut grandir sans rencontrer de problèmes directement liés à son environnement bilingue. Il serait peut-être plus pertinent de se focaliser sur la famille bilingue en tant qu'objet de l'analyse. Jusque-là, c'est l'enfant bilingue et ses pratiques langagières qui ont occupé le devant de la scène. Il faudrait désormais essayer d'identifier les types d'environnements bilingues familiaux susceptibles de favoriser ou d'entraver le développement bilingue harmonieux. L'acquisition du bilinguisme ne ressemblant en rien à l'apprentissage de deux systèmes linguistiques différents, l'acquisition de deux langues dans un cadre familial bilingue, ou, selon le cas, la non-acquisition de deux langues dans un tel cadre, dépendrait d'une dynamique familiale dans laquelle la langue revêtirait un sens beaucoup plus émotif que dans une famille monolingue, où chaque membre relève d'une même identité linguistique. Cette dynamique, partie constitutive de l'environnement bilingue familial, devrait attirer davantage l'intérêt des chercheurs... et des thérapeutes, des orthophonistes rencontrant de tels patients notamment.

2-2.2. Le contexte linguistique familial

C'est exactement ce que propose de faire Francine Couëtoux-Jungmann quand elle préconise une analyse fine des choix linguistiques familiaux, du contexte linguistique familial.

2-2.2.1. Les choix linguistiques parentaux

La famille est un lieu de choix linguistiques plus ou moins élaborés. Tout comme certains états multilingues élaborent des politiques linguistiques destinées à protéger ou à sauvegarder une langue, un aménagement des langues sera nécessaire dans la famille pour s'assurer que la langue de l'environnement ne prenne pas le dessus. En définissant une stratégie, les parents donnent un rôle, une place, une fonction à chacune des langues de la famille. Cela permet à l'enfant d'être suffisamment exposé à la langue autre que celle de l'environnement. Il s'agit en définitive d'assurer une distribution complémentaire aux langues parlées dans la famille.

Les choix linguistiques des adultes sont influencés par leur histoire personnelle et familiale et ils sont en partie inconscients. Ces choix sont donc aussi émotionnels, ce qui peut influencer le développement émotionnel de l'enfant. Des familles bilingues choisissent de ne s'adresser à l'enfant que dans la langue du pays d'accueil et risquent de développer chez leur enfant des sentiments d'exclusion. Dans d'autres situations, si la langue première des parents n'est adressée à l'enfant qu'à des moments de colère, l'enfant risque d'associer la langue familiale à des émotions négatives.

Dès les premières paroles qu'il adresse à son bébé, le parent bilingue doit arrêter son choix quant à la langue, ou aux langues, qu'il va employer. En général, ce choix se fait de manière plus ou moins inconsciente, mais l'existence même de deux langues au foyer implique des choix qui portent sur chaque énoncé. Que les parents aient ou non conscience de la langue particulière qu'ils emploient dans des circonstances précises, leurs choix linguistiques auront tout de même un impact sur l'image que les autres membres de la famille, y compris les enfants, auront d'eux, ainsi que sur leur propre image de soi. Les choix linguistiques sont un aspect crucial de l'identité. Chez un bilingue, cette identité peut changer avec le temps et il arrive que ce changement pose problème. L'identité que l'individu sait que l'on attend de lui peut entrer en conflit avec l'identité qu'il souhaite pour lui-même. Les choix linguistiques ne sont pas neutres sur le plan émotionnel, surtout dans la relation de couple, souvent émotionnellement chargée. Un père monolingue peut mal vivre l'utilisation, par une mère bilingue, d'une langue qu'il ne comprend pas. L'impossibilité d'une communication libre de contraintes est un vrai problème qui peut compromettre l'harmonie familiale et le bien-être d'individus au sein de la famille. Enfin un enfant peut souffrir de se sentir différent de ses pairs et éprouver de la réticence à laisser entendre qu'il parle une autre langue chez lui, incompréhensible pour ses copains d'école.

2-2.2.2. *Les constellations plurilingues*

Les observations cliniques réalisées par F. Couëtoux-Jungmann et son équipe de l'Unité Parentalité et Petite Enfance à la Salpêtrière auprès d'enfants vivant en contexte plurilingue ont permis de rendre compte de situations linguistiques complexes. Chaque situation est singulière et toutes les configurations sont possibles mais F. Couëtoux-Jungmann¹²⁰ décrit quelques grandes « constellations » plurilingues :

- Deux parents allophones de même langue maintenant ou non celle-ci ;

Des parents de même langue étrangère, ayant gardé cette langue comme langue des échanges au sein du couple, peuvent hésiter à maintenir cette langue avec leurs enfants, surtout s'ils parlent relativement bien le français, dans le but de faciliter leur scolarisation. Nous avons vu ailleurs qu'ils sont malheureusement souvent incités à faire ce choix par les enseignants eux-mêmes.

Les interrogations de ces parents quant à leur choix de langue seront sans cesse réalimentées, avec chacun des enfants de la fratrie ou si l'un d'eux exprime un jour un rejet de la langue familiale. Les enfants ou les parents peuvent ressentir de la honte à être entendus parler une langue étrangère et d'attirer ainsi l'attention sur leur condition de migration.

- Deux parents allophones de langues différentes, maintenant ou non, l'un ou les deux, leur langue ;

Le contexte linguistique peut se révéler extrêmement complexe : les parents peuvent faire le choix de s'adresser à leur enfant dans la langue nationale de leur pays d'origine, plus valorisée dans le pays et sur le plan international, mais continuer à parler une langue locale dans leur famille, leur région d'origine ou au téléphone. L'inhibition langagière qui en résulte peut être renforcée par l'incertitude parentale concernant la langue que l'enfant finirait par parler : le français, langue de l'environnement et éventuellement de l'un des parents, la langue nationale du pays d'origine enseignée un peu artificiellement ou la langue maternelle régionale dans laquelle l'enfant se trouve immergé à l'occasion de séjours dans le pays d'origine mais qui ne lui est pas destinée en temps normal. Les parents se trouvent en difficulté quand il s'agit de reprendre les premières productions langagières de l'enfant, les traduire et les interpréter.

- Une mère allophone et un père francophone ou l'inverse ;
- Des situations de conflit et/ou de domination linguistique ;
- Des problématiques de déni de langue, de langue mésestimée ou à fonction spécifique et non parlée à l'enfant ;

120 Couëtoux-Jungman F., *Bilinguisme précoce*, Ortho Magazine n°92, janvier-février 2011

F. Couëtoux-Jungmann relate le cas de deux parents allophones de langues différentes. Le père a imposé la langue paternelle comme langue des échanges avec l'enfant car il souhaite que son fils soit en mesure d'échanger avec lui dans sa langue. Il refuse de plus que la mère s'adresse à son enfant dans sa langue maternelle, bien qu'elle ne connaisse pas bien la langue paternelle, car les parents de sa femme se sont opposés à leur union. Or la langue maternelle est la langue des échanges au sein du couple. L'enfant entend donc parler ses parents la langue maternelle, mésestimée et dont il est exclu puisqu'elle ne lui est pas adressée. La mère s'adresse à son enfant dans la langue paternelle qu'elle maîtrise mal et qui n'est pas un recours pour le calmer quand il pleure. Du coup, cette maman en est réduite à manipuler physiquement son enfant sans associer aucun mot à ses gestes. Cela montre l'inhibition langagière dans laquelle sont pris certains parents. Le langage gestuel et les relations essentiellement physiques qui en résultent ne permettent pas à l'enfant de se réguler. L'enfant ne comprend pas sa mère et reste méfiant à son égard. La communication langagière, quasiment inexistante, ne permet pas à la mère d'expliquer, d'argumenter et à l'enfant d'anticiper, de se préparer aux événements.

De nombreux obstacles peuvent donc s'interposer dans la relation langagière précoce de la mère avec son enfant en situation de migration. La crainte que l'enfant ne s'intègre pas à la société d'accueil, celle d'être rejetée par les enfants qui grandissent en désirant ne pas se différencier des autres. La mésestime de soi, de son origine et de la langue du pays, les problèmes conjugaux et de dynamique des langues dans le couple parental ou encore les difficultés sociales jouent également un rôle important. Les professionnels ont eux-mêmes des difficultés à se repérer dans ces situations complexes pour lesquelles il n'est pas aisé d'intervenir et de prodiguer des conseils. Une évaluation et une élaboration du contexte linguistique peuvent faciliter l'analyse et l'approche des obstacles en présence. La langue niée, mésestimée, refoulée fait retour pour les parents dans des moments critiques de colère ou de conflit qui peuvent de ce fait exacerber les difficultés relationnelles et entretenir la transmission de cette mésestime de la langue maternelle.

Ces difficultés se retrouvent dans les contextes familiaux d'isolement, voire d'exclusion sociale, même lorsque le contexte est monolingue. Mais l'enfant, dans ce cas, peut bénéficier d'un renforcement de l'exposition au langage environnant dans la même langue que ses parents ; un renforcement sur lequel l'enfant de migrant ne peut compter.

La prise en compte du contexte linguistique permet par conséquent d'évaluer la dynamique des interactions en situation de migration ou de bilinguisme, de soutenir les interactions verbales des parents avec leurs enfants, afin que l'enfant développe des capacités de communication. L'accès au langage, indispensable au développement de l'enfant, et ultérieurement le développement d'un bilinguisme harmonieux, en seront facilités.

2-2.2.3. L'analyse du contexte linguistique familial

Il s'agit de s'intéresser dès l'anamnèse à l'environnement linguistique dans lequel grandit l'enfant :

- Avec quelles langues l'enfant est-il en contact dans son environnement ?
- Dans quelle langue sa mère, son père, la fratrie, les grands-parents s'adressent-ils à lui ?
- Dans quelle langue les parents parlent-ils entre eux ?
- Quelles sont les raisons qui motivent ces choix de langue ?
- Quel est le statut de chacune de ces langues ? Quelle représentation chaque membre de la famille a-t-il de chaque langue ?
- Y a-t-il une alternance de langues ? Est-elle motivée par des changements émotionnels, de lieu, d'activité, d'interlocuteur ?
- Si les parents ne parlent que le français à l'enfant, celui-ci les entend-il parler d'autres langues ?

2-2.3. Remédiation des choix linguistiques familiaux

2-2.3.1. Valorisation de la langue maternelle

Nous avons déjà largement fait référence dans les différentes parties de ce mémoire à l'importance que l'ensemble de la communauté scientifique accorde à la langue maternelle – entendue dans son acception commune de langue du pays d'origine - tant aux niveaux cognitif et linguistique qu'affectif et culturel. Tout au long de l'accompagnement de patients issus de familles migrantes, nous estimons qu'il convient de rassurer les parents quant à la langue parlée à la maison. Il y a unanimité désormais pour dire que la connaissance et l'emploi de la langue maternelle constituent le fondement nécessaire pour l'acquisition d'une nouvelle langue. L'essentiel étant que la langue parlée par les parents soit la langue la mieux maîtrisée.

L'enfant appréhende et assimile une langue avec tout son être: son intellect, ses émotions, ses sens. Il se construit à travers ces langues qui sont une partie intégrante de son développement. Le parent qui désire que son enfant accède à une connaissance intime des deux cultures de la famille - lorsque le couple parental est mixte - doit lui parler sa langue dès le début. L'habitude et le bien-être qui naissent de son écoute, s'ils sont implantés dès la naissance, seront indéracinables.

2-2.3.2. Consolidation du langage écrit en français

Si la priorité est donnée à la langue maternelle pour le langage oral, il n'en va pas de même pour le langage écrit. Selon certains spécialistes, il n'existerait aucun rapport particulier entre le bilinguisme et les difficultés en lecture ou en écriture. A une condition cependant : que l'on n'ait pas commis l'erreur d'apprendre à l'enfant à lire dans sa langue maternelle avant qu'il ait maîtrisé la lecture dans la langue de l'école.

Certains parents investis dans la pratique de la langue maternelle de leur enfant font le choix de lui faire fréquenter par exemple l'école en arabe le samedi. L'enfant est donc amené, en plus du bénéfique bain de langage oral dans la langue familiale, à faire l'apprentissage de la langue écrite arabe. Or son apprentissage du langage écrit en français, langue de l'école et des apprentissages, n'est pas achevé. Il s'agit pourtant de rien de moins que d'apprendre un code alphabétique et graphique, une combinatoire et un système ardu de correspondances graphophonologiques, sans oublier l'aspect sémantique. Etant donné la complexité de l'entrée dans le langage écrit, nous préconiserons de privilégier pour celui-ci la langue de l'école et de différer légèrement l'apprentissage d'un second code écrit.

En résumé, prenons pour simplifier le cas courant d'un bilinguisme arabe-français ou turc-français, le principe est le même mais inversé : l'enfant entre dans le langage oral par la langue maternelle qui servira ensuite de support à l'apprentissage de n'importe quelle autre langue orale. Puis à l'école, l'enfant entre dans le langage écrit par la langue de l'école qui servira de support à l'apprentissage ultérieur de n'importe quelle autre langue écrite.

2-3. Outils systémiques et contextuels

Après avoir pragmatiquement élagué et retenu ce que l'expérience lui a appris, Francine Rosenbaum¹²¹ a privilégié l'approche systémique contextuelle et la perspective ethno-psychiatrique qui ont fondé ce qu'elle nomme sa « pratique orthophonique transculturelle ».

L'orthophonie est selon elle une thérapie du langage interactive par excellence. Le concept de langage inclut toutes les formes de compétence communicationnelle, verbale et non verbale. La

¹²¹ Rosenbaum F.(1997) *Approche transculturelle des troubles de la communication, Langage et migration*, Masson, Paris

pratique orthophonique est transdisciplinaire ; c'est une passerelle entre la psychologie dans son versant thérapeutique et la pédagogie, au sens de voyage initiatique dans les apprentissages.

Nous avons vu avec la théorie de la médiation que la langue, c'est faire avec la différence de l'autre. La langue se forge dans la relation à soi et à l'autre et elle change selon les contextes. Voilà pourquoi le modèle théorique éco-systémique a éveillé l'intérêt de Francine Rosenbaum et a eu un impact déterminant sur sa pratique. L'enfant se situe à l'intersection d'éco-systèmes multiples qui peuvent présenter des interactions dysfonctionnelles. Cela l'amène à porter son attention aussi bien sur les difficultés de communication entre les personnes concernées que sur les signaux de détresse spécifiques manifestés par l'enfant sous la forme d'un symptôme langagier.

Dans cet ordre d'idées, l'orthophoniste ne va donc pas « guérir » le retard de langage ou le grave trouble d'apprentissage du langage écrit. Il/elle va apporter une aide pour remettre en marche un processus langagier qui s'est arrêté à un moment donné.

Ce présupposé modifie fondamentalement son approche du symptôme. Elle ne se laisse pas piéger par une définition déficitaire, de type diagnostic, donnée par l'extérieur (par exemple un signalement qui dit que «Pierre est dyslexique»). Selon elle, il est plus pertinent de recadrer le symptôme dans un contexte autre que scolaire et, à partir de là, de pouvoir faire appel aux ressources des éco-systèmes de l'enfant. Elle recherche donc les informations pertinentes pour mobiliser les interactions qui permettent à l'enfant et à sa famille de retrouver une estime d'eux-mêmes et une capacité d'auto-organisation nécessaires et préalables à toute forme de nouvel apprentissage. Ce n'est que sur des interactions satisfaisantes que viendront se greffer les techniques instrumentales qui rendent le langage verbal adéquat ou le code écrit conforme à la norme.

Il ne nous paraît pas inintéressant de rappeler ce qu'est le symptôme dans une perspective systémique :

- C'est le message de celui qui le porte dans son écosystème. Par lui, le patient communique quelque chose aux autres.
- C'est une tentative pour résoudre un conflit dans un écosystème. La vision systémique de ce symptôme consiste à en déchiffrer la signification pour le réseau dans lequel vit le patient.
- Dans une phase conflictuelle, il est un essai de solution voué à l'échec ; c'est la double face du symptôme, qui tente d'une part d'aider à résoudre le problème, et d'autre part de le faire persister et devenir ainsi «le» problème.
- Il est aussi un scénario collectif : dans une famille, l'unité du système (homéostasie) peut être préservée grâce au symptôme de l'enfant et au comportement complémentaire des autres membres et ce, dans des conditions de vie très changeantes. Ce symptôme manifeste entre

autres l'essoufflement du système entier et son besoin d'un moment de réflexion.

L'estime de soi et de sa famille sont déterminants pour s'approprier les connaissances et pour utiliser les ressources instrumentales nécessaires à l'élaboration des fonctions cognitives et perceptives. Un enfant qui s'auto-disqualifie ou qui est disqualifié par son entourage aura souvent de la peine à lire, à écrire, à utiliser ses capacités discursives. La famille, quel que soit le contexte linguistique, est le lieu naturel de la croissance et de l'évolution ; elle constitue l'ensemble capable d'encourager l'enfant dans son développement. Si, à un moment donné, elle n'est pas ce lieu d'épanouissement, cela peut être transitoire.

Francine Rosenbaum privilégie donc un modèle de ressources qui fait appel aux virtualités de l'individu et les met en jeu, plutôt que de combler un manque ou d'éliminer un déficit. Elle essaye d'amener les patients à redécouvrir et réanimer ces ressources dans le réseau d'interactions familiales ou groupales de façon à permettre le renouvellement des échanges et le démarrage des apprentissages.

Pour les patients dont le symptôme se situe dans la sphère des blocages des apprentissages langagiers, la redécouverte du plaisir dans la communication est l'étincelle qui allume le désir et le courage de se confronter à de nouveaux apprentissages.

L'auteure soutient la recherche d'une alternative aux manifestations symptomatiques qui permette au patient et à sa famille de s'enrichir de leur histoire passée et d'utiliser les appartenances diverses pour construire de nouveaux projets. Pour les enfants de familles multiculturelles en particulier, cela vise à découvrir des conduites constructives pour exprimer la fidélité aux origines en lieu et place d'échouer scolairement ou de manifester des troubles du langage, de l'alimentation, etc.

2-3.1. L'élaboration du vécu migratoire familial

La migration peut être définie comme le franchissement de frontières, qu'elles soient nationales, linguistiques, culturelles ou sociales. Ce ne sont pas seulement les membres de la famille quittant leur terre natale qui sont concernés, mais la totalité de la famille élargie. La migration touche au moins trois générations. Elle interrompt le cycle de vie familial. Elle constitue un phénomène de l'histoire de l'humanité, que beaucoup d'individus traversent sans dommages psychoaffectifs majeurs. Cependant, si la migration a lieu dans un contexte familial tourmenté ou dans une situation de conflit social et politique traumatisant, elle peut parfois présenter des problèmes. Souvent le malaise des individus ou des familles multiculturelles et migrantes se manifeste par l'apparition de troubles langagiers et/ou comportementaux chez les enfants, ce qui amène les parents à consulter un

psychologue ou un orthophoniste.

L'élaboration du vécu migratoire de la famille nous apparaît donc comme un outil thérapeutique intéressant dans cette perspective contextuelle et systémique, si, suite au recadrage du symptôme langagier de l'enfant dans les ruptures de l'histoire familiale, une levée du blocage peut être obtenue.

2-3.2. Le génogramme

Le génogramme, c'est-à-dire le dessin de l'arbre généalogique familial, avec tout le symbolisme qu'il véhicule, est un bon support pour travailler avec les ressources oubliées, méconnues ou ignorées de la famille, pour restructurer le temps morcelé par la migration.

Le génogramme est un outil thérapeutique puissant, un objet transitionnel universel, porteur de sens pour tous les membres d'une famille dès leur plus jeune âge. Il permet de dresser l'inventaire des éléments d'information manquants. Il met en évidence les faits de l'histoire familiale et leurs corrélations, les liens privilégiés ou défavorisés entre les membres et leurs interactions, puis l'interdépendance observable entre les faits et les liens.

C'est en fait un arbre généalogique commenté et complété par tous les événements de vie importants tels que mariages, divorces, veuvages, naissances, morts, déménagements, migration, séparations de la fratrie, séparations parents/enfants, accidents, maladies, échecs ou réussites scolaires, chômage ou déclassement professionnel. Il convient de s'intéresser aussi au contexte géographique, historique, politique, social, culturel, économique ou religieux dans lequel il se déploie. On met ainsi en évidence le dit et le non-dit, les liens et les rapports socio-affectifs présents et passés. On travaille la communication non verbale et l'exprimé, les trous de mémoire, les oublis, les ruptures, les cassures, les fractures de l'âme, les synchronies et coïncidences de dates pour que la personne comprenne mieux sa vie et puisse lui donner sens.

Le génogramme aide à réinscrire le vécu familial dans une temporalité qui reconnaît la date de la migration comme la fracture primordiale à partir de laquelle l'histoire familiale s'organise (le passé perdu et rigidifié, le présent transitoire, le futur retour mythique). Il témoigne de l'énergie et des ressources qui ont été activées pour traverser les vicissitudes de la migration. Il ancre les personnes dans un temps et un espace reconnaissables dans le présent, débiteur par rapport au passé et projetable dans une continuité, prétexte à la réactivation du désir, qui est l'antagoniste de la peur.

Le fait d'évoquer de la sorte la place et la fonction du symptôme langagier dans la trajectoire existentielle familiale, inscrite dans le présent par le génogramme, a pour conséquence la diminution symbolique de la solitude de la famille dans leur confrontation à des soignants d'une

autre culture.

Nous avons vu que l'enfant découvre grâce au génogramme sa propre histoire liée au temps de la souffrance individuelle et collective de la famille ; il est mis en capacité de reconnaître les liens de filiation, de l'affiliation, de l'appartenance, de l'intégration et accède ainsi aux pré-requis spatio-temporels nécessaires à l'apprentissage de la transcription. Le génogramme devient alors un support pour l'élaboration du récit, de l'identité narrative.

2-3.3. Le temps et l'espace

Chez la majorité des enfants de migrants présentant des difficultés en langage écrit, les repères spatio-temporels sont soit inexistantes, soit très lacunaires (par-delà les différentes manières qu'ont les langues de découper le temps et l'impossibilité de transposer mot à mot les réalités spatiotemporelles entre autres). Le déroulement du temps semble avoir été gommé par les séparations et les attentes des retours aléatoires. Pour un enfant, la durée qui dépasse quelques heures rythmées par les rituels familiaux du lever, des repas et du coucher, perd son ancrage dans le temps réel. Hier et demain sont assimilés à la perte, à l'abandon, au néant si la certitude de la permanence de l'objet, des liens parentaux en l'occurrence, n'est pas acquise et vérifiée jusqu'à l'adolescence.

Comme pour la durée, les distances et les espaces que l'on ne peut parcourir et embrasser du regard sont indéfinissables : soit maman est là, donc près, soit elle n'est pas là, donc loin. Qu'y a-t-il entre-deux ? Mystère. Peut-être de longues routes, des montagnes, des océans, qui sait ? Qu'est-ce que la Turquie pour un enfant qui n'a jamais quitté son village ? Et la France ? Combien de kilomètres y a-t-il entre deux ? Toutes les questions introduites par *quand* et *où*, qui débordent l'immanence, l'ici et maintenant, se perdent dans un « no man's land » dont seules les limites extrêmes acquièrent un sens verbalisable : tout le reste constitue le refrain continuellement ressassé des « je ne sais pas ». La concomitance entre les troubles spatio-temporels et les difficultés d'apprentissage, du langage écrit en particulier, a déjà été relevée par de nombreux thérapeutes et chercheurs. Le rapport entre les troubles spatio-temporels et les ruptures dans le cycle de la vie familiale l'est par contre beaucoup moins.

« Comme si, pour apprendre à lire, il était nécessaire d'abord que les générations se succèdent dans un déroulement du temps, au lieu de se mettre en scène, toutes au présent, dans un télescopage de la temporalité, qui ferait danser les lettres les unes sur les autres, au lieu de s'étirer, et s'installer, les unes liées aux autres, paisiblement, dans le déroulement de la phrase, avec des séparations et des

liaisons, des rapprochements et des espaces », explique Audras de la Bastie, psychanalyste (Yahyaoui, 1988)¹²².

« Les pensées s'enchaînent les unes aux autres, comme les générations », ajoute J. Guyotat¹²³

2-3.4. Les effets thérapeutiques du génogramme

L'expérience de Francine Rosenbaum confirme que la construction et la découverte du génogramme dans les différentes étapes du processus thérapeutique représentent une source intarissable d'énergie. Le dessin de la famille fait apparaître les grandes lignes du cycle de vie, sans aucune connotation, ni positive, ni négative. Le génogramme est utilisé dans un objectif de reconnaissance : c'est une manière de donner quittance de l'existence des gens, de leur permettre de se situer et de retrouver le fil de leur histoire. Même dans un destin tourmenté, on peut faire apparaître les personnes affectivement les plus importantes et celles dont l'existence était déniée. Le dessin permet de tracer les liens de filiation génétiques, les liens de filiation affectifs, les familles biologiques et les familles adoptantes.

Dans l'histoire des migrants, il y a d'innombrables façons de rendre compte des liens qui sont souvent coupés, où les trous de mémoire occupent la place des souvenirs parce que les parents disent : « Si on en parle, notre enfant va en souffrir, nous allons réveiller la souffrance liée à nos pertes et à nos deuils ». Les enfants savent que leurs questions sur l'Absence suscitent des émotions et des larmes. Ils pensent souvent en être la cause et renoncent à demander, pour ne pas faire pleurer maman... Donc, on n'en parle pas : les questions passent alors dans la zone des fantasmes, qui sont généralement plus impressionnants et effrayants que les histoires réelles.

Le génogramme nous permet d'avoir avec les parents un aperçu de leur vie jusqu'au moment de la consultation, un flash back saisissant sur le chemin parcouru, sur les expériences traversées et les difficultés déjà vaincues, sur l'énergie vitale et les ressources activées jusqu'ici. Ce seul flash back résumé dans un arbre de vie sommaire change fondamentalement la relation thérapeute-consultant. Plutôt que de n'examiner qu'un tableau clinique, nous reconsidérons ensemble les expériences de vie d'une famille confrontée d'un peu trop près à une difficulté, à un passage existentiel qui nécessite le partage et la mobilisation des énergies présentes dans chacun de ses membres pour y faire face. L'écoute et le regard conjoints du thérapeute et de la famille autour du génogramme permettent de resituer les événements dans l'histoire de vie et le contexte social où l'évolution de la famille s'est figée.

¹²² Yahyaoui A. (sous la direction) (1988), *op. cit.*

¹²³ *ibid.*

Dès son ébauche, le génogramme symbolise dans l'espace et le temps l'enveloppe naturelle de protection nécessaire et souvent suffisante à la reprise de la dynamique évolutive. Sa représentation suscite spontanément les questions qui porteront à son enrichissement et à sa complexification. S'il est le lieu protégé où l'exploration du passé et la projection dans l'avenir sont figurables, il permet aussi de remettre à un autre moment ou à un autre type de travail thérapeutique l'élaboration de blessures ou de deuils qui ne sont cependant plus déniés. Par exemple le deuil ou la reconstruction de liens familiaux rompus pour des raisons diverses. L'objectif de ce travail n'est pas l'interprétation du vécu familial. La rencontre authentique avec les protagonistes de leur propre histoire déclenche souvent chez les consultants des effets transformateurs puissants et favorise l'acquisition d'une plus grande différenciation. Le génogramme devient donc la trace où les familles peuvent visuellement et émotionnellement se réapproprier la conduite de leur propre destin.

Francine Rosenbaum suggère d'expliquer d'emblée aux parents que l'entrée dans le processus d'apprentissage du langage écrit en particulier présuppose une appropriation de sa propre histoire de la part de l'enfant. Ce présupposé permet aux parents de se sentir impliqués et concernés par le processus thérapeutique amorcé. Cette historicisation reconstitue le terreau pour l'enracinement nécessaire à l'apprentissage.

Ce travail inclut donc les parents et la famille élargie dans le processus de travail autour du symptôme. Les parents participent activement à la « guérison » de leur enfant en lui apportant les réponses aux questions qu'il élabore à chaque séance et en étant fortement impliqués dans les entretiens de famille. Il s'agit d'un travail en complémentarité, les parents étant les protagonistes, les détenteurs des clés du changement.

La méconnaissance de tous les aléas qui sont à son origine et qui accompagnent la migration peut occasionner une erreur déontologique grave qui entraîne des choix dont les conséquences sont dramatiques pour les consultants. Au contraire, la prise en compte de l'histoire migratoire de la famille, des deuils et des dettes émotionnelles qui jalonnent l'existence de ceux qui sont partis et de ceux qui sont restés au pays, du prix moral et matériel que les migrants se doivent de « payer » au pays d'origine, permet aux professionnels de santé de découvrir, ou redécouvrir, avec les consultants le chemin de l'évolution et de la croissance, dans le respect des différences. Dans cette perspective, non seulement les parents comprennent les diverses manifestations symptomatiques de leurs enfants mais en perçoivent également les potentialités réparatrices pour toute la famille. La prise en charge thérapeutique devient alors une démarche conjointe, désirée, assumée et enrichie par chacun. Les informations qui circulent et le dialogue intrafamilial réamorcé font partie intégrante du processus thérapeutique. La volonté pour une reprise des facultés d'apprentissage ressurgit du magma informe des inhibitions et des dénis.

V) CAS CLINIQUES

A) Chloé^{}*

Introduction.....	83
Cadre du CMP, un travail en collectivité.....	83
La vidéo.....	84
Chloé.....	84
1. Arrivée de Chloé au CMP.....	84
2. De la découverte à la rencontre.....	85
a. L'évolution de notre découverte mutuelle... ..	85
° Premier contact.....	85
° Chloé, « juste un test ».....	86
° Mes prises en charge.....	86
° Une plainte récurrente.....	88
° Un nouvel attrait pour le chinois	89
b. Le moment clé de la rencontre.....	90
3. Premier entretien familial.....	91
a. Le langage du corps.....	91
b. Parler la langue du patient.....	92
c. Questionnements sur la parentification.....	92
d. Un entretien centré autour de Chloé.....	93
e. Questionnements sur les aspects culturels.....	95
° la nomination.....	95
° la carte du monde.....	95
f. La place des langues.....	96
4. Quelle empreinte de l'entretien sur les séances suivantes ?.....	96
5. Deuxième entretien familial.....	97
a. Un père investi.....	97
b. Recherche sur le contexte linguistique.....	99
c. Retour sur le génogramme.....	99
6. Un travail à poursuivre... ..	100

* Tous les prénoms et les noms ont été modifiés

Introduction

On a beau prendre des notes, visionner, revisionner, en discuter, en rediscuter... le début de la rédaction de cette partie pratique n'a pas été aisée. D'autres éléments émergeront sûrement plus tard pour faire l'objet de nouveaux questionnements, en attendant voici, en ce mois d'avril 2013, où en sont nos réflexions. Précisons, avant de débiter, que ce travail s'accompagnera d'appréciations personnelles, pourrait-il en être autrement ?

Notre travail répond avant tout à un fort attrait personnel ; j'en comprends, au fil des recherches et d'un travail personnel, certaines raisons. Comme le dit Georges Devereux¹²⁴, nul observateur ne peut être objectif. Ces cas cliniques seront donc nécessairement teintés de ma subjectivité, de mon affectivité... Le déroulement chronologique s'est imposé naturellement pour rendre compte de ces prises en charge, en effet, c'est au travers de l'évolution de l'alliance thérapeutique que j'ai souhaité mettre en avant notre travail.

Pour faire le lien entre partie pratique et partie théorique j'ai retenu deux codes ; le soulignement en pointillés et l'italique. Le soulignement en pointillé exprime le lien stricto sensu, l'italique pour exprimer mes ressentis et réflexions induits logiquement par nos recherches.

J'ai mis en évidence par un soulignement plein les "caractéristiques" des enfants retenus pour cette partie pratique.

- Cadre du CMP, un travail en collectivité

Les études de "cas" ou plutôt les rencontres que je vais vous raconter se sont réalisées dans le cadre d'un CMP de la région parisienne. Imposante maison bordant la grand route, le CMP accueille au sein d'une équipe pluridisciplinaire (secrétaires, assistante sociale, psychiatres, psychologues, psychomotriciens, éducatrices, aide soignante, infirmières et orthophonistes) des jeunes de 0 à 18 ans. Cette bâtisse sur trois étages reçoit au rez-de-chaussée des jeunes enfants de 0 à 6 ans en pédopsychiatrie au sein d'un hôpital de jour, l'étage intermédiaire composé notamment d'une grande salle d'attente, des bureaux des secrétaires et de la cuisine est l'espace principal de transition.

Entre les patients et pendant les déjeuners notamment, les professionnels se croisent à tous les étages, mais des synthèses tous les mardis institutionnalisent ces discussions autour de la vie au sein du CMP/hôpital de jour, de l'hôpital en général et des patients. Les plannings bien chargés de tous les professionnels permettent malgré tout d'effectuer des supervisions.

Ayant fait, au mois de juin 2012, un stage au CMP, je connaissais déjà un peu l'équipe. Et c'est en

¹²⁴ Devereux G. (1980), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Éditions Flammarion

connaissant mon projet de mémoire qu'Émilie a accepté d'être ma maîtresse de stage et de me suivre dans cette aventure. Pour faciliter les rendez-vous, Émilie a organisé son emploi du temps de sorte que je puisse voir un grand nombre d'enfants de parents migrants le lundi.

En plus du travail avec Émilie, chaque professionnel - à sa manière - a contribué à ma réflexion, prenant des nouvelles du mémoire, échangeant sur les patients, m'autorisant à filmer au sein de leur structure...

- La Vidéo

Travailler avec la vidéo permet à chaque visionnage de découvrir, de ré-interpréter de nouveaux éléments. Elle tend à rendre un peu plus objectif ce que nous percevons. Cependant pour accentuer cela il aurait sûrement fallu que quelqu'un d'extérieur aux entretiens en fasse l'analyse.

La vidéo m'a été d'une grande utilité notamment pour prendre conscience du langage de nos corps. Je n'ai pas toujours ressenti les mêmes choses entre ce que j'ai vécu pendant l'entretien et le retour et recul que m'apportent la vidéo. Cet outil a vraiment été intéressant pour ce travail, mais il n'a pas toujours été facile de le présenter aux patients. En effet, souhaitant au maximum rester dans la continuité "naturelle" de la prise en charge, filmer m'a semblé imposer mon travail.

C'est avec plusieurs enfants que nous avons travaillé autour des origines et des langues. Cependant, seuls les entretiens familiaux avec deux enfants ont été filmés. Je vais vous exposer leurs histoires, nos rencontres... ainsi que les réflexions qui ont accompagné ces prises en charge.

Chloé

1- Arrivée de Chloé au CMPP

Née en Juillet 2004 et dernière d'une fratrie de trois enfants, Chloé est adressée par un CMPP suite au déménagement de sa famille. Le psychiatre rencontre Chloé, son père et sa grande sœur (Annie) fin juin 2011. Les parents ne s'exprimant que très peu en français (bonjour, au revoir, merci), c'est Annie, 11 ans, qui parle de Chloé tant au niveau de ses difficultés qu'en termes de responsabilités qu'elle prend envers elle. Chloé vient pour une rhinolalie ouverte sur un fond d'une grande inhibition. Le CMPP s'assurera de la bonne prise en charge de Chloé. L'orthophoniste notamment, contactera longuement Émilie pour transmettre les informations, difficilement accessibles du fait de la barrière de la langue. C'est le premier septembre 2011 qu'Émilie rencontrera pour la première fois

Chloé avec son père et Annie. Cette grande sœur paraîtra « mature, épatante, à l'aise et costaud pour tous » [Ressenti d'Émilie lors du bilan et les fois où Annie accompagnera Chloé]. La prise en charge s'effectuera dans la foulée. Depuis le début, Chloé a envie d'être en séance mais pas toujours de faire. Chloé est maintenue en CP. Émilie, en lien avec l'institutrice, accompagnera les apprentissages, et particulièrement autour de « je ne montre pas, je ne me lance pas tant que je ne crois pas savoir parfaitement ». Chloé semble se livrer facilement autour de problématiques qui la dérangent. Longtemps, les discussions tourneront autour de son absence d'ami et d'une maîtresse qu'elle n'apprécie pas. Nous verrons qu'actuellement ce sont les disputes avec son grand frère et sa grande sœur qui reviennent beaucoup. De petit gabarit, Chloé, dans notre contre-transfert respectif fait ressortir une affection invitant à la protection. Cependant la confrontation à ses « non » catégoriques marqués oralement ou dans le silence, concernant des questions ou des jeux, pourrait nous faire penser qu'elle « a son caractère ! ».

2- De la découverte à la rencontre

Début octobre 2013, Chloé et moi nous voyons pour la première fois. Ce n'est qu'après plusieurs séances que je pourrai employer le terme « rencontrer » dans le sens où dans notre relation, j'ai senti sa confiance en moi et des échanges implicites marquer une certaine connivence, Chloé m'acceptant et m'autorisant à intervenir dans ses dires. *Sans rencontre, je pense qu'une prise en charge - au moins dans le soin - ne peut complètement se réaliser, la rencontre étant un point clé de l'alliance thérapeutique.*

a. Revenons sur l'évolution de notre découverte mutuelle...

° Premier contact

Émilie explique ma présence à la maman via Chloé qui refuse de traduire affirmant ne pas connaître les mots. Nous entrons donc dans la salle après des regards, des sourires un peu gênés et une Chloé fermée. Nous prenons place, Chloé et Émilie en face l'une de l'autre et moi sur le côté du bureau. Comme à son habitude, Émilie réserve un temps de parole, plus ou moins long en fonction de ce qu'a à dire l'enfant en début de séance. Chloé s'en empare et prolonge souvent ce moment. Ce jour-là elle parle spontanément du fait que son frère et sa sœur la tapent. C'est une problématique qui revient de manière très récurrente mais rapidement Chloé se ferme si nous intervenons ; portant sa main à sa tête et se laissant aller sur le dossier de son siège, elle nous indique qu'elle est fatiguée et

qu'elle a mal à la tête. La conversation est coupée et nous passons à une activité. Je n'interviendrai que dans les jeux pour les deux premières séances.

- Avant de commencer les entretiens familiaux, il me semblait indispensable d'établir un lien avec les enfants et de débiter avec eux un échange sur leur famille et leurs langues. C'est pourquoi dès la troisième semaine avec Chloé je prends en main la séance. Émilie m'ayant proposé de mettre en pratique mes idées

° Chloé, « juste un test »

A l'origine le travail avec Chloé devait être « juste un test » pour me permettre de m'exercer, car, j'appréhendais de ne pas suffisamment bien faire. Pourquoi Chloé comme « test »? Tout d'abord car après lecture des dossiers, j'étais persuadée qu'elle avait vécu 3 ans en Chine avant d'arriver en France. Ainsi, elle ne pouvait appartenir à notre population « enfant de parents migrants ». *A posteriori je ne suis pas sûre que la problématique soit foncièrement différente et ce pour n'importe quel enfant, nous y reviendrons. De plus j'étais à ce moment-là plus intéressée par les enfants maghrébins et africains. Je supposais alors que c'est par rapport à la place actuelle de ces migrants et de cette islamophobie ambiante (qui prend en tout cas une place importante dans ma perception des événements). Aujourd'hui je réalise que c'est le flou concernant mes origines maghrébines, assez occultées dans ma famille, qui me poussait à chercher des réponses. Avoir répondu à la problématique de mes origines du côté maternel en élaborant mon génogramme auprès de ma grand-mère, m'a permis d'assouvir mes questionnements et de prendre la migration dans sa globalité, peu importe l'origine. On retrouve d'ailleurs l'attrait pour l'immigration maghrébine dans la partie théorique...*

° Mes prises en charge

Un peu sans filet, je me lance donc dans cette séance. Émilie et moi ayant interverti les places je me situe maintenant en tant qu'interlocuteur principal. *Le début des échanges me semble laborieux, j'ai l'impression de beaucoup solliciter Chloé pour obtenir des réponses. Je lui explique que j'aimerais mieux la connaître et que pour cela, si elle était d'accord, je vais lui poser des questions sur sa famille. Je lui propose qu'elle dessine sa famille, elle n'en a pas très envie, je n'insiste pas. Cependant toujours dans l'idée d'obtenir des réponses je prends stylo et feuille et l'interroge - c'est bien ce terme qui me semble adéquat pour faire passer ce sentiment d'interrogatoire face à une jeune fille réticente à me répondre... -*

« Papa comment s'appelle-t-il ? Je ne ne sais pas. Et maman ? Je ne sais pas. Quel âge à Annie ? Je ne sais pas. Maternelle, primaire, collège ? Et ton grand frère, comme s'appelle-t-il ? Je ne sais pas. (Émilie a déjà de nombreuses fois posé cette question restée à chaque fois sans réponse. C'est seulement en entretien, plusieurs mois plus tard, avec la maman et le grand frère de Chloé que nous avons compris notre méprise ethnocentrée : *comment ne pas connaître le prénom d'un membre de sa famille qu'on côtoie tous les jours ?* Alors qu'en Chine, et nous verrons aussi ultérieurement qu'en Turquie, les plus jeunes nomment leurs aînés par des termes marquant le respect. Ainsi Chloé appelle son frère Gege soit Grand frère.) Quel âge a-t-il ? Que fait-il ? Où travaille-t-il ? Avec papa et maman au restaurant. Je l'interroge ensuite sur ses grands-parents, ils sont restés en Chine ? Oui. Dans quelle ville ? Je ne comprends pas sa réponse probablement en chinois, mon oreille ne s'était pas encore habituée à la parole très nasonnée de Chloé, à cause de son voile du palais. Après lui avoir redemandé de nouveau sans comprendre je préfère passer à autre chose compte tenu du malaise qui s'installe, tant chez elle que chez moi. Je lui demande alors si elle connaît Pékin-Beijing. Me répondant non je lui propose de rapporter la prochaine fois une carte du monde pour voir où ça se situe, Chloé semble vraiment enthousiaste. Restant sur le thème de la Chine je lui demande si elle aimerait y aller. Me répondant oui je lui demande si elle sait ce qu'elle aimerait y faire ; voir tes grands-parents ? Je suis timide. Visiter des monuments ? Non ! Se promener ? Non. J'essaie de savoir qui vit en Chine, des grands-parents mais lesquels ? Ça me semble très confus et nous n'arrivons pas à cerner qui vit en Chine. *Là encore ma première réaction a été de me dire ce n'est pas « normal » de ne pas connaître ça, mais sur quelles données me suis-je appuyée ? Mes présupposés ? Mon envie de justifier le travail autour du génogramme ?*

Nous discutons, cette fois plus spontanément, des voyages que peut faire sa mère en Chine, sans qu'elle en connaisse les motifs, elle semble intriguée et un peu envieuse.

La séance arrivant à son terme je reviens sur les prénoms et demande à Chloé si [papa] se dit bien [baba] elle me répond non, *un peu étonnée je me dis que mes souvenirs de chinois doivent vraiment être très lointains, finalement ce devait être ma prononciation qui laissait à désirer...* Pour maman, je marque un point, elle sourit au son de mama, mais j'ai l'impression qu'elle est vraiment mal à l'aise – *un peu honteuse de parler chinois ?* Elle me dit que ses parents ont un nom chinois, Chloé écrit très joliment son nom de famille et entoure la lettre finale pour indiquer mon erreur de prononciation. Après plusieurs essais j'arrive à trouver la prononciation suffisamment adéquate pour Chloé et ce sans qu'elle ne prononce une seule fois son nom de famille ! Pour terminer je lui indique que la prochaine fois, j'essaierai de rapporter en plus de la carte, un petit dictionnaire chinois. Elle semble contente et repart avec le sourire. *Pour une approche en douceur, je suis sortie de cette séance mal à l'aise ayant eu l'impression d'avoir harcelé Chloé, cherchant en vain un fil à tirer.*

*Pour aborder plus tranquillement ses origines Il aurait été sûrement plus judicieux de rebondir lors de séances avec Émilie plutôt que de consacrer toute une séance à cela, d'autant que cela ne faisait que peu de temps que je voyais Chloé. **A la fin de cette séance, cette dernière semblait encore méfiante à mon égard.** De plus je pense qu'une certaine pression s'imposait, doublée d'une envie d'efficacité si chère à notre époque...*

Une semaine plus tard, nous voilà dans un autre bureau autour d'une petite table ronde à taille d'enfants. J'arrive les bras chargés de deux dictionnaires dont un illustré pour enfants, de deux cartes du monde, d'un livre de photos de Chine, d'un autre sur les enfants du monde et pour finir d'un livre sur les drapeaux. Chloé s'empare rapidement du globe terrestre qu'elle observe, très curieuse. Il nous accompagnera tout le long de la séance ; nous repérons la Chine puis la France et les autres continents du monde. Chloé s'attarde aussi sur les animaux qui occupent les différents espaces. Curieuse des autres livres que j'ai apportés, nous regardons ensuite un planisphère et repérons par analogie les différents continents, la Chine et la France. Puis je lui montre le livre rempli de photographies de paysages chinois et nous restons particulièrement sur un paysage montagneux que nous comparons à un paysage de montagne français. Chloé semble moins intéressée par cet ouvrage, au bout de quelques minutes nous échangeons ce support contre le dictionnaire chinois-anglais pour enfant. Chloé le feuillette calmement et cherche « papa » et « maman », une fois trouvés nous observons les caractères ainsi que les pinyin (système de romanisation du mandarin). Nous parlons des différents tons (accents) chinois que Chloé explique et oralise volontiers à Émilie. Chloé occupera les dernières minutes à nous dire quelques mots chinois et à observer tout particulièrement les pinyin du dictionnaire. *Nous ressortons de cette séance sereines, tant Émilie et moi que Chloé (du moins c'est ce que nous avons perçu). Nous n'avons pas ressenti le malaise de la semaine précédente, Chloé observait et semblait prendre du plaisir à regarder les différents supports. **Chloé m'a aussi accordé plus de regards, semblant touchée par mes quelques connaissances en chinois.***

° Une plainte récurrente

Émilie reprend en charge quelques séances. A chaque fois la séance se centre autour de son grand frère et de sa grande sœur qui la tapent. Chloé se dit fatiguée et se tait quand Émilie suggère d'en parler à ses parents. Elle ne semble pas d'accord, Émilie lui propose alors d'y réfléchir et de lui dire la semaine suivante ce qu'elle a décidé. La semaine suivante, après un temps d'échange sur la nouvelle coiffure de Chloé et sur son activité piscine, Émilie lui demande si elle a réfléchi à ce dont nous avions parlé (sans préciser le sujet même de la conversation). Chloé comprend tout de suite de

quoi il s'agit et se ferme disant être fatiguée. *Comme je l'avais précisé, cette problématique revient très régulièrement. Cependant ce n'est pas pour autant que nous avons évolué dans notre réflexion concernant son besoin de s'exprimer sur ce sujet (il ne nous semble pas que Chloé soit en danger). Nous oscillons entre le désir d'en parler en synthèse et l'impression que ça passera avec le temps. Comme cela a déjà permis à Chloé de régler par exemple ses problématiques autour de l'absence d'ami à l'école.*

° Un nouvel attrait pour le chinois

Nous retrouvons Chloé et son père dans la salle d'attente de l'entresol, en montant les escaliers pour rejoindre le bureau, Chloé nous indique fièrement s'être entraînée à écrire son prénom en chinois. Je m'installe à la place d'Émilie et donne à Chloé une feuille. Elle nous écrit son prénom et reprend ma prononciation. Je lui demande si c'est son prénom donné au moment où elle est née en Chine, elle m'affirme « ah non, je crois que je suis née en France ». *Certaine, encore à ce moment-là, que Chloé était née en Chine, il est possible que mon aplomb implicite l'ait fait douter.* Mais plus tard, Chloé confirmera bien être née en France. Elle ajoute sur la feuille les caractères de « maman », et fera plusieurs autres essais : un, deux, bouche, tête, grand. Elle nous demande le mot « tante » mais affirme que ses parents n'ont pas de frère et sœur. Nous reparlons des moments où Chloé est allée en Chine, mais rapidement elle dit avoir mal à la tête et nous indique que c'est fatigant de parler. Chloé sachant très bien nous faire comprendre que ce n'est plus la peine de continuer, nous arrêtons là notre discussion autour de la Chine. Je prévient Chloé de mon absence la semaine prochaine, et lui indique que je retourne à l'école. Comme beaucoup d'enfants elle réagit en souriant.

De retour en stage, Émilie m'informe qu'en mon absence de nombreuses choses sont venues de Chloé, j'ai hâte de savoir mais Émilie laisse Chloé me faire la surprise. Et en effet dès que Chloé s'assoit elle raconte spontanément ce qu'elle a fait la semaine précédente en me montrant de nouveaux caractères. Elle semble vraiment contente et fière de tout nous expliquer. **De plus concernant notre relation, je remarque qu'elle me regarde de plus en plus avec un œil parfois même pétillant.** *Je suis vraiment satisfaite et j'ai la sensation d'avoir débloqué quelque chose, le contraste étant impressionnant par rapport à la première séance où Chloé refusait de dire un seul mot en chinois. Cependant en écrivant ces lignes, je me demande si le fait que Chloé ressente notre satisfaction n'entraîne pas chez elle un désir de nous faire plaisir plus qu'une nouvelle aisance en chinois.*

b- Le moment clé de la rencontre

Nous annonçons à Chloé que aimerions rencontrer ses parents, sa famille. Chloé se referme tout de suite et dit ne pas vouloir. Nous lui indiquons que nous en reparlerons la semaine prochaine. *Il m'est difficile d'imposer à Chloé ce rendez-vous ; de quel droit pour mon mémoire pourrais-je modifier son rythme et ses séances ? Émilie est plus sereine que moi et me rassure en me disant qu'il est intéressant pour Chloé de discuter avec sa famille. Je me confronte aux points de vue de certains de nos professeurs notamment d'orientation psychanalytique, pour qui les séances doivent se construire quasiment uniquement autour de l'enfant, partant du principe que c'est à l'enfant de faire avec ses parents. C'est au travers de ces questionnements que j'ai le sentiment de construire et de conscientiser mon identité professionnelle ; prendre ce que nous ont apporté quatre années d'études - enrichies par de nombreuses interventions, parfois (souvent) divergentes concernant notre manière d'envisager notre pratique orthophonique - et le mettre en pratique avec notre personnalité, notre ressenti de manière à ne pas créer de dissonance chez nous.*

La semaine suivante, Chloé arrive les pieds trempés par la neige. Nous faisons donc sécher ses chaussettes sur le radiateur - *détails pouvant sembler futile mais qui a toute son importance pour la suite... -*. Je prévient le père que nous aimerions lui parler à la fin de la séance ce qui la fait rougir. Émilie mène la séance autour de jeu de lecture. Chloé maîtrise de mieux en mieux le langage écrit, elle lit avec moins d'hésitation. En parallèle son appréhension pour la lecture diminue au fil des semaines. En fin de séance nous reparlons de l'entretien familial, Chloé semble moins réticente, voire d'accord. Nous invitons donc le père à entrer. Le père de Chloé ne parlant que très peu le français la compréhension mutuelle est difficile, le refus de Chloé de traduire ne facilitant pas les choses. Pendant qu'il sort le traducteur de son téléphone, je sors le lexique de mon livre Ping et Pang. En le voyant, il me sourit et me fait comprendre qu'il connaît cette méthode. Bon an mal an il me semble que le père a compris la demande d'entretien et accepte volontiers. Nous décidons donc du rendez-vous familial la semaine suivante. Pendant ce temps Chloé râle un peu face à la difficulté de remettre ses chaussettes encore humides. Après avoir terminé de discuter avec son père, je l'aide en faisant un peu l'idiot, râlant à mon tour contre les chaussettes et les chaussures. Chloé rit. **Juste avant qu'elle se lève je lui dis : « Voilà Mademoiselle ! ». Elle me regarde fixement dans les yeux en me souriant, l'instant a duré à peine quelques secondes mais quelque chose s'était passé. Nous nous étions rencontrées. Cela se ressentira dans la suite de la prise en charge, Chloé me prendra réellement en compte.** *L'élément déclencheur a peut-être été la discussion avec le père tout comme cela s'est produit pour Bulut avec sa mère dont nous parlerons*

ultérieurement. Il est intéressant de noter que plus les séances avanceront plus Chloé nous nommera indifféremment Émilie ou Géraldine sans s'apercevoir de son « erreur ». Occupons-nous la même place pour elle ?

3- Premier entretien familial

Compte tenu de notre sujet de mémoire orienté particulièrement sur l'accompagnement familial, nous pourrions dire que ce n'est que maintenant que nous allons rentrer dans le vif du sujet. Cependant, il nous semblait important de mettre en avant une évolution positive des enfants sans nécessairement introduire les parents immédiatement.

Afin de rendre plus conviviale et moins formelle la salle, nous avons déplacé le bureau contre le mur, installé les chaises en cercle et accroché une carte du monde au mur. Nous avons la caméra dans un coin de la salle.

Avec un peu d'appréhension, nous recevons Chloé, sa mère et son grand-frère (Jian, 21 ans). *Il y avait encore en moi ce stress de bien faire, mélangé à un questionnement autour de mon droit d'intervenir de cette manière. Bien que j'ai le sentiment d'avoir préparé l'enfant à discuter de sa famille et de ses langues, finalement à aucun moment je n'ai fait part aux parents de ce travail et de cette intrusion dans leur histoire de vie familiale.*

a. Le langage du corps

Grâce à la vidéo, mon attention a pu se déplacer plus facilement sur les expressions et mouvements des participants. *Ce langage du corps, comme nous l'avons vu dans le III de la partie théorique, est important à prendre en compte.* En effet, l'analyser m'a permis d'explicitier plus facilement notre ressenti et nos impressions. De plus Madame Xiang n'étant quasiment pas intervenue oralement, ce n'est qu'au travers de son corps que nous avons pu capter ses émotions.

Ainsi Chloé arrive en première et s'installe d'elle-même sur une des chaises. Elle est suivie par son frère et sa mère qui attendent qu'Émilie et moi prenions place avant de faire de même. Hormis Chloé dont la maman lui avait ôté le manteau comme avant chaque séance, Madame Xiang et Jian garderont les leurs durant tout l'entretien. *Les voir vêtis ainsi me laisse penser qu'ils ne se sont pas « posés », prêts à tout moment à partir. Ce n'est qu'au milieu de la séance que je l'ai réalisé, attendaient-ils que nous les invitions à se dévêtir? Je n'ai pas osé intervenir de peur de les mettre*

mal à l'aise mais finalement c'est moi qui était mal à l'aise en pensant qu'en gardant leur manteau, ils signifiaient une certaine non présence. « Lorsqu'ils se sentiront bien ils s'installeront confortablement. » Me disais-je. Mais là encore n'est-ce pas donner mon interprétation pour réalité?

Voyons donc au fil de l'entretien comment nous avons perçu leurs réactions et les nôtres.

b- Parler la langue du patient

Émilie commence l'entretien en nous présentant, et en expliquant mon choix de travail auprès de familles dont les enfants ont deux langues. A la manière de Francine Rosenbaum, j'avais préparé une phrase en chinois pour excuser Émilie et moi de ne pas parler chinois. Madame m'écoute attentivement et semble apprécier mon intervention : elle sourit et opine. Le frère de Chloé fait de même et Chloé sourit. Face à leurs réactions je leur montre mon soulagement et notifie que j'avais écrit sur un petit carnet les caractères et le pinyin. Chloé et sa famille prennent le temps de regarder. *Commencer par là, a suscité chez moi une certaine appréhension, je me mettais en situation inconfortable et me soumettais à leur jugement. Pour cette famille nous avons très nettement remarqué qu'à chaque fois que je faisais l'effort de parler un peu chinois, il y a avait en retour des réactions positives ; des sourires sereins, plus de réponses, des mots en français... Nous verrons dans le deuxième entretien avec Monsieur que parler chinois semblait l'autoriser à parler français.* Au moment où j'ai parlé je me suis aussi adressé à Madame, ce qui a sûrement joué dans sa réaction. Malheureusement durant l'entretien j'ai eu tendance à moins la regarder. En effet après visionnage de la vidéo, malgré ma forte intention de prendre en compte tous les interlocuteurs, c'est principalement avec Jian et Chloé que j'échangerai.

c- Questionnements sur la parentification

Émilie m'avait parlé de la possibilité de prendre un interprète, après réflexions j'ai décidé de faire sans dans l'optique de me confronter, comme c'est majoritairement le cas, à l'absence de traducteur. Malgré mon envie de laisser chaque personne à sa place et dans l'idée que ce n'est pas aux enfants de traduire aux parents, je demande à Jian s'il peut traduire ce que je dis à sa mère, il acquiesce. J'enchaîne très rapidement sur la vidéo, Jian ne traduit pas mais donne son accord pour tout le monde. En parallèle, Madame hoche la tête tout en regardant son fils, *attendant une traduction ?* Après ces quelques minutes d'introduction je raconte ce sur quoi nous avons discuté avec Chloé dans les mois précédents et Émilie apporte un éclairage sur les conséquences positives d'un

repérage temporo spatial de l'enfant sur les apprentissages (nous reviendrons sur cette notion dans la discussion). Là encore tout le monde acquiesce mais je ne pourrais pas affirmer la compréhension de Madame. *En laissant un temps de latence, j'espérais que Jian traduise mais en vain. Ne connaissant pas le mode de fonctionnement de la famille je n'ai pas voulu ré-intervenir sur la traduction. Je mets en lien la traduction des enfants envers leurs parents avec le phénomène de parentification (II) dont nous avons parlé dans la partie théorique. En réduisant succinctement mes interrogations je me demande : est-ce une manière de se construire pour l'enfant qui fait ainsi partie de lui ? ou la responsabilité, qu'il peut ressentir pour ses parents, peut-elle le gêner dans sa construction ?*

Au milieu de l'entretien, alors que Chloé cherchait un caractère, Madame, pour l'aider, prend son téléphone mais a des difficultés pour la manipulation. Après quelques instants Jian, impatient, retire des mains de sa mère le téléphone, ce qui, au regard de la vidéo, semble produire une gêne importante pour Madame, cette dame qui tout le long de l'entretien a été très attentive à nos demandes dans un souci me semble-t-il de ne gêner à aucun moment. *Au départ j'ai mis cet échange sur une inversion des rôles, mais cela pourrait aussi bien être un adulte un peu excédé face à un autre adulte. J'ai eu tendance à appliquer sans trop réfléchir l'étiquette parentification. Après tout Jian a 21 ans et est a priori au moins en train de devenir un adulte responsable.*

De plus, Chloé nous montrera tout le long de la prise en charge qu'elle tient à ne pas servir d'intermédiaire entre ses parents et le monde qui les entoure. C'est à eux qu'il revient de gérer cette situation.

d. Un entretien centré autour de Chloé

Exclure Chloé de l'entretien et ne parler principalement qu'avec sa mère et son frère n'a pas été réalisable pour moi. En effet, la prise en charge de Chloé s'étant déroulée sans beaucoup d'interventions des parents, je ne voulais pas qu'elle se sente désinvestie de notre intérêt. L'entretien pourrait donc se schématiser ainsi : je pose des questions à Chloé, son frère et sa mère la laissent réfléchir et interviennent quasi-uniquement quand je les sollicite. Parfois nous échangeons plus longuement sur des aspects culturels et sur les origines de la famille, mais cela souvent en double conversation : d'un côté Chloé, sa maman et moi concentrées sur l'arbre généalogique, et de l'autre côté Émilie et Jian.

Après les quelques premières minutes de mise en route de l'entretien, je demande à Chloé si elle se souvient de ce que nous avons fait. Elle s'avance alors du fond de sa chaise pour se mettre sur le rebord et observer plus attentivement mes agissements. Parée d'un support, d'une feuille blanche et

de quelques feutres je propose à Chloé de se dessiner pour commencer l'arbre généalogique. Comme la première fois elle refuse, je mets donc mes talents de dessinatrice à l'œuvre. Ayant proposé à Chloé de représenter les membres de sa famille, je reste dans l'idée de dessiner des personnages et non d'utiliser le code du génogramme à savoir des carrés pour le genre masculin et des ronds pour le genre féminin. Ce n'est qu'en mettant au propre sur ordinateur que j'utiliserai ce code qui ne semblera rien changer pour Chloé. Proportionnellement à la durée de l'entretien, nous passons beaucoup de temps à choisir la couleur de chaque membre de la famille. Chloé met aussi du temps à répondre aux questions et n'agit souvent que lorsque sa mère l'incite oralement ou par une main poussant légèrement son dos en avant. Les temps de latence produisent chez Jian des sourires, ou des petits rires qui au fur et à mesure de l'entretien se transforment en impatience. Chloé ne semble plus connaître les caractères de son prénom (qu'elle avait déjà plusieurs fois bien écrit en séance) et elle ne l'écrit qu'avec le soutien de sa mère. En parallèle Émilie interroge Jian sur les cours de chinois que prenait Annie, cadette de la famille. Mon attention se divise et j'en profite pour demander à Jian s'il parle couramment le chinois. Après l'intermède où Jian s'empare du téléphone, Chloé semblant avoir senti les tensions, s'excuse de ne plus savoir écrire son prénom. La mère sourit et la pression semble un peu retombée.

Très sereine avec les silences, je me suis rendu compte que ce n'était pas le cas pour tous en visionnant et en discutant de l'entretien avec Émilie. Jian était assez impatient et Émilie avait envie de poser plein d'autres questions.

Nous continuons avec Annie, il est intéressant de noter que là encore je n'ai pas laissé beaucoup de place à Madame. ; alors que je lui demande comment on écrit le prénom d'Annie en chinois je n'attends pas sa réponse et me tourne vers Jian. Celui-ci note directement sur la feuille pendant que Madame écrivait sur son portable (élément que je n'ai vu qu'à la vidéo). *Dans les cinq premières minutes de l'entretien, j'ai plus ou moins consciemment évité la confrontation à une communication difficile sans langue commune entre Madame et moi. En ayant réalisé cela, j'essaie de faire plus attention dans les autres entretiens, mais je me demande : s'il me semblait naturel de m'adresser au parent plutôt qu'à l'enfant, aurais-je besoin de faire ce genre d'effort ?* Malgré tout, plus tard dans nos échanges lors cet entretien, je regarderai et m'adresserai plus facilement à Madame.

Vient le tour de dessiner Jian, je joue plus ou moins sciemment de mon absence de quelconque talent de dessinatrice pour faire rire, ce qui fonctionne mais Madame reste encore en retrait. Chloé se colle à sa maman quand nous abordons le fait qu'elle vient du ventre de sa mère. Elle le restera tout le temps - suffisamment long pour le notifier - consacré au choix de la couleur et de l'emplacement pour dessiner Madame sur la feuille. *Hormis le prénom de Chloé que je lui ai fait placer en bas, au centre de la feuille, c'est Chloé qui choisira majoritairement l'emplacement des*

membres de sa famille. En effet, je souhaitais voir comment elle se représentait sa famille. Mais peut-il être inné de marquer le lien de la filiation de haut en bas ? N'est-ce pas une symbolisation occidentale dont même les occidentaux ne peuvent le représenter qu'en connaissant le principe?

e. Questionnements sur les aspects culturels

° la nomination

Alors que Chloé est très attentive à ma manière d'écrire et de positionner sa mère sur la feuille, Émilie demande comment Chloé nomme les membres de sa famille. Jian prend la parole et nous réalisons notre méprise : les personnes plus âgées sont nommées par des termes marquant le respect. Nous oralisons le « harcèlement » que Cholé a « subi » de notre part, ce qui fait sourire Jian et Madame, mais Chloé reste concentrée sur sa feuille. *Il serait intéressant de revenir dessus pour voir ce qu'elle en a perçu.* Émilie s'assure que nous ne transgressons pas la politesse en notant les prénoms pour Chloé. Et nous poursuivons avec le père de Chloé.

° la carte du monde

Pendant que Madame réfléchit à la date de naissance de son mari et ce sans que nous n'ayons eu besoin de lui demander, Chloé monte sur sa chaise pour observer la carte du monde derrière elle. Elle interpelle sa mère pour montrer la Chine, qu'elle repère instantanément. Je rebondis dessus en demandant à Chloé si elle savait qui était né en Chine : maman (qu'elle montre du doigt) et papa. Où ? Nous sortons une carte de Chine plus précise que nous observons tous les cinq. La carte du monde produit encore un fort attrait pour Chloé qui prend du temps pour bien la regarder. Pendant ce temps, Émilie se renseigne sur la ville. Toute la famille de Chloé est née dans cette très grande ville montagnaise. Nous apprenons que beaucoup de familles chinoises travaillant dans la restauration et le textile en France viennent de cette région. Chloé note alors l'appartenance commune en nous précisant fièrement : « Comme nous ! ».

En fin d'entretien, nous resituons la France, que Chloé a du mal à localiser, et la Chine avec les membres de sa famille habitant dans les deux pays.

f. La place des langues

Nous apprenons que Chloé parle trois langues à la maison : le français avec Annie et Jian, le mandarin et le dialecte de la région avec son père, sa mère et Jian. Jian nous précise que Chloé parle surtout le mandarin, du fait qu'elle ait été gardée par une nourrice qui ne lui parlait que mandarin. Émilie essaie de se renseigner sur les différentes situations dans lesquelles les langues sont parlées mais se confronte au flou des réponses de Jian. De plus, il nous indiquera en fin d'entretien que la langue de la ville est compliquée car au sein même de la ville, une dizaine d'autres dialectes sont parlés, avec des tons et une syntaxe à l'écrit différents. Chloé et Annie parlent plus le mandarin et lui le dialecte chinois. Quand Émilie a cherché à savoir si une langue était plus utilisée qu'une autre en fonction des situations, par exemple lorsque l'on est énervé, Jian n'a pas répondu. Après l'entretien nous nous sommes demandées si parler de colère n'était pas un sujet tabou.

Je fais part à Chloé de mon admiration qui me répond fièrement « Je parle français, chinois et mandarin ! » associant chaque langue aux doigts de sa main.

Tout le long de l'entretien, Jian m'expliquera l'utilisation de certains termes. Cependant pour la j'ai eu tendance à chercher dans les livres plutôt qu'à demander directement le vocabulaire dont j'avais besoin. Et n'ai pour l'instant pas trouvé la raison à cela, peut-être ne voulais-je pas être trop dans la demande ?

4- Quelle empreinte de l'entretien sur les séances suivantes?

La séance suivant l'entretien, Chloé me demandera de visionner la vidéo, c'est ce que nous ferons la séance d'après (ne l'ayant pas sur moi). Avant de regarder, je lui demande ce dont elle se souvient. Au début il lui est très difficile de se souvenir mais après quelques questions pour la resituer (quel jour étions-nous ? La salle était-elle organisée de la même manière ? Quels étaient les participants ?) elle arrive à nous raconter globalement le déroulement de l'entretien. *Le début de la vidéo semble l'intéresser, plus peut-être pour vérifier ce que j'ai filmé et comment.* Je fais quelques pauses et lui demande si elle se souvient de ce qui s'est passé après. Compte tenu du fait que deux semaines se sont écoulées, Chloé répond plutôt bien. Mais elle ne revient pas sur le contenu même de l'entretien, elle n'a pas de question et se déconcentre vers le stylo à paillettes qu'elle a rapporté. Nous nous écartons de la vidéo pour parler de son logement et du restaurant qu'elle dessinera fièrement avec son nouveau stylo.

Dans les séances qui suivront l'entretien nous n'aurons pas l'occasion d'aborder les origines de Chloé, je lui montrerai juste un premier essai de mise au propre de son arbre généalogique. Ses préoccupations tournent encore autour de son frère et sa sœur qui la tapent. Ce n'est que plus tard que nous parlerons à Chloé d'un deuxième entretien, qu'elle accepte sans réticence. Cependant lorsque nous indiquons à la mère de venir la semaine suivante pour refaire un entretien, Madame ne semble pas enthousiaste. Il n'y a pas eu de changement dans nos contacts dans la salle d'attente, contrairement, comme nous le verrons par la suite, au père de Chloé qui participera seul au deuxième entretien. *Peut-être aussi qu'il n'était pas très judicieux de prévenir seulement une semaine à l'avance, et nous verrons qu'il est possible que nous ayons manqué quelque chose car c'est le père qui viendra sans savoir que nous avions prévu l'entretien...*

5- Deuxième entretien familial

a. Un père investi

C'est donc un peu étonnée que je trouve Chloé et son père seuls sans la salle d'attente. J'invite Monsieur à nous suivre mais il ne semble pas être au courant de ce qui se passe. J'essaie de lui expliquer mais ne suis pas certaine qu'il ait bien compris. Il suit donc Chloé dans la salle, ne se dévêtira pas non plus mais sera vraiment investi pendant l'ensemble de l'entretien. Chloé reprend la même place qu'au précédent entretien, c'est-à-dire au centre. Monsieur n'était pas au courant mais Chloé n'est pas du tout étonnée du changement. *Je n'ai pas voulu demander à Chloé pourquoi son père n'était pas au courant de peur de sembler adresser des reproches.* Du coup je débute la séance en expliquant le travail que nous avons réalisé la fois précédente avec sa femme, Jian et Chloé. Je montre en même temps le génogramme - encore au stade d'un arbre généalogique - à Chloé et son père. Tout de suite les deux s'approchent et regardent attentivement. Monsieur montre Annie, Jian et Chloé. Celle-ci fait une remarque sur les membres de sa famille qui ne correspond pas à la réalité. Je commence à intervenir pour reprendre qui est qui mais c'est son père qui prendra les devants et lui expliquera en chinois les liens de filiation ; nainai c'est la maman de papa... Et Chloé s'assurera auprès de son père de bien avoir tout compris. **C'est très naturellement que Monsieur s'impliquera tout le long de l'entretien, très calme vis-à-vis de nos demandes et des réactions de Chloé.** Je continue de revenir sur l'entretien précédent et montre l'original de l'arbre généalogique. Monsieur prononcera tous les noms de ses enfants en faisant le lien entre le prénom français et celui chinois (nous remarquerons grâce à la vidéo que la prononciation du prénom

français se rapproche beaucoup de la terminaison des prénoms chinois des enfants). Chloé remarque sur le bureau le premier essai d'arbre généalogique que je lui avais montré, je le place entre l'original et l'informatisé ce qui semble permettre à Chloé de faire le lien et d'accepter facilement l'informatisé. Après cette introduction je demande à Chloé si elle sait où elle est née, elle nous répondra qu'elle a oublié. *Il pourrait être intéressant d'analyser les moments où Chloé affirme une chose et les moments où elle oublie une même chose. Peut-être ne préfère-t-elle pas s'avancer en présence d'un membre de sa famille?* C'est son père qui après lui avoir posé la question en chinois, nous répondra. Chloé interpelle son père pour signaler que lui est né en Chine. Il nous le dit en français et parle ensuite en chinois mais nous ne comprenons pas. S'en suit un long travail de tentative de compréhension qui nous mettra tous un peu mal à l'aise. Nous demandons à Chloé si elle a compris, elle répond par l'affirmative mais semble se bloquer lorsqu'elle sent que nous aimerions qu'elle traduise. *La traduction induit aussi chez Chloé une gêne dont nous ne cernons pas encore les raisons.* Chloé change de sujet en s'intéressant à quelques petites griffures qu'elle a sur la main, sollicitant de plus son père pour se plaindre. Je lui demande si c'est son bracelet qui lui a fait ça, mais elle nous répond que c'est sa grande sœur. *Était-ce un appel pour que nous en parlions à son père - à ce moment-là très concentré sur son portable pour nous expliquer ce qu'il souhaitait nous dire - en tout cas nous ne l'avons pas saisi, lui demandant juste si elles se sont disputées.* Je m'informe maintenant du lieu de naissance de Jian, Chloé affirme savoir qu'il était né en Chine mais se demande comment il a réussi à parler français. Monsieur, étant toujours dans le souci de nous faire comprendre ce qu'il a dit, je retourne sur le sujet d'incompréhension. Devant la carte de leur région d'origine, il nous expliquera les différents coins. Nous sommes étonnées que Chloé reconnaisse la ville où se situe l'aéroport. Monsieur redevient alors disponible pour répondre à mes questions. S'en suit une discussion autour des dates d'arrivées de chacun des membres de la famille. Je pose les questions en chinois et Monsieur me répond en français. *Il n'est pas évident d'essayer de parler la langue de notre interlocuteur alors que nous n'en connaissons que quelques mots mais les changements dans la relation que cela engendre sont impressionnants !* Alors que nous tentons de se représenter les différents départs de chacun, monsieur retourne à son portable après avoir dit quelque chose en chinois à Chloé sans réaction de sa part. Puis Monsieur lui montre un caractère : "mourir", ceci pour nous signaler le décès de son père il y a 26 ans. *Cette intervention un peu inattendue mériterait d'être reprise car a posteriori nous avons l'impression qu'il avait un autre message à nous faire passer. Doubtant de la pertinence de noter la présence des membres de la famille sur le génogramme sans que l'on en ai discuté, j'en remarque ici l'intérêt : permettre peut-être de dire plus facilement les choses ? Pour d'autres enfants c'est aussi réaliser la présence des générations précédentes, point sur lequel ils ont tous été intrigués.*

Monsieur semble vraiment avoir investi l'entretien, rebondissant et cherchant à nous faire comprendre ce qu'il souhaite nous communiquer. *Peut-être serait-il intéressant d'avoir un rendez-vous avec la maman, sans membre de la famille pouvant traduire ? Cependant Chloé semble, par le langage de son corps et certaines réflexions inappropriées, ne pas se satisfaire de l'intérêt qu'on peut lui porter. Comme nous l'avons vu, chaque demande adressée directement à Chloé, principalement pour la traduction, est suivie d'un refus ou d'un « je ne sais pas », alors qu'elle semble comprendre et parler couramment chinois avec ses parents (ceci tant lorsqu'Émilie et moi lui demandons que lorsque c'est son père). Peut-être est-ce l'inhibition ? Ou un moyen de nous signifier que nous n'avons pas à se servir d'elle comme un outil de communication ?*

Ne sachant pas comment creuser ce que Monsieur voulait nous dire sur son père, sûrement aussi du fait que la mort est un sujet culturellement un peu tabou en Occident, je change de sujet en demandant dans quelle ville il a habité...

b- Recherche sur le contexte linguistique

En parlant de la nourrice, que Chloé semble nommer Tata, je tente tout d'abord avec Chloé de savoir dans quelles situations elle parle telle ou telle langue, en vain. Nous essayons avec Monsieur, il nous indique parler le dialecte de sa ville natale avec ses parents et la famille de sa femme ainsi qu'au travail, mais la télévision est en mandarin. Sans que nous ne trouvions une cause particulière à cela, Chloé recherche à ce moment-là les genoux de son papa, qu'elle quittera quelques instants plus tard. Nous apprenons finalement que Chloé parle majoritairement le dialecte de leur ville natale avec ses parents et uniquement français avec Annie. Je demande en souriant si ça n'énerve pas trop Monsieur de ne pas comprendre ses filles, il nous fait comprendre avec humour que oui, de temps en temps. Nous rions sauf Chloé qui reste très concentrée sur les petites griffures de sa main. Les quelques mots en sa direction ne suffisent pas. Pour clore notre discussion autour des langues nous faisons part de notre impression que Monsieur et Madame semblent bien comprendre le français. Monsieur acquiesce en nuançant.

c- Retour sur le génogramme

Nous terminons l'entretien autour du génogramme. Chloé semble découvrir la présence des fratries respectives de ses parents. Monsieur devant déplacer sa voiture, nous terminerons la séance en discutant avec elle., ce qu'elle a semblé apprécier. Chloé nous rappelle qu'elle est allée une fois en

Italie et deux fois en Chine alors qu'Annie n'y est allée qu'une seule fois ! Nous revenons sur les griffures de la main mais Chloé se tourne vers la carte du monde pour nous remontrer l'emplacement de la Chine. Monsieur revient et nous fixons une séance pour Chloé pendant les vacances, comme elle le souhaitait. Nous nous quittons et je tente un « merci beaucoup » en chinois. Monsieur me comprend et me reprend. Ils partiront tous les deux avec un sourire semblant sincère sur les lèvres.

Lors de notre rapide débriefing post-entretien, nous mettons en avant la spontanéité de Monsieur en comparaison de sa femme. Émilie me fait part du changement impressionnant à partir du moment où j'ai essayé de parler chinois « il avait le sourire jusqu'aux oreilles - c'est flagrant » me dit-elle alors que je l'avais moins perçu. Peut-être étais-je plus dans l'échange qu'au précédent entretien. Nous notons aussi l'impression de mal-être que dégageait Chloé ; était-ce les griffures sur sa main, le sujet que nous abordions qui la dérangeait, autre chose ? Nous reparlons de l'intervention de Monsieur sur le décès de son père et nous faisons part de notre étonnement quant à la présence de trois grandes sœurs. Ayant été deux fois dans des familles à Pékin j'étais très étonnée de l'apprendre, compte tenu de la politique de contrôle des naissances. Cependant après des recherches, je me suis rendue compte que la politique de l'enfant unique a véritablement eu des répercussion sur la fécondité chinoise à partir des années 70. Pour terminer je regrette un peu de ne pas avoir préparé davantage de phrases en chinois, réalisant que je comptais sur le frère pour traduire. Mais finalement nous convenons que les échanges se sont déroulés plus sereinement de cette manière.

C'est en regardant la vidéo et en relisant nos notes que nous avons réalisé, avec Émilie, à quel point nous percevons **Monsieur Xiang comme très aidant pour la prise en charge de Chloé**. Il semble nous avoir davantage accordé sa confiance que sa femme.

6- Un travail à poursuivre...

Durant les séances suivantes, nous ne revenons pas sur ce qui s'est passé pendant l'entretien. Émilie étant absente, j'assume seule la prise en charge de Chloé pendant cette séance : Après les plaintes quasi-rituelles de Chloé, nous pouvons passer à autre chose. Je lui propose de jouer aux portraits chinois [si j'étais... je serais...]. La réaction de Chloé au mot chinois m'a beaucoup interpellée, elle semblait craintive et dans le refus. *Réagissant intérieurement à sa mimique par « ah moi qui voulais la mettre plus à l'aise concernant le chinois, c'est raté ! ».* Étant préoccupée principalement

*par les représentations de Chloé vis-à-vis du chinois, je ne lui ai même pas demandé si elle connaissait ce jeu, me fermant ainsi à toute autre explication ! Malgré tout nous jouons, et je suis confrontée à quelques refus selon les catégories proposées, ainsi nous ne pourrions écrire ni les animaux (Chloé réagira d'ailleurs dans un mouvement de recul rapide et des rougissements à l'évocation du serpent et de l'araignée) ni les objets. Mais sera très partante pour me soumettre des propositions orales : bâtiment, maîtresse... sont passés en revue. Chloé avec un grand sourire propose « si j'étais une ville... » et répond dans une joyeuse excitation « je serais l'Italie », lui demandant pourquoi, elle me répond qu'elle a trois sœurs là-bas. *Nouvelle pensée intérieure* « Euh... c'est-à-dire ? Ai-je encore manqué quelque chose ? ». Chloé se reprend face à mon étonnement en précisant qu'elle a trois tantes en Italie. *Me souvenant d'une seule, je me dis qu'il faudra rediscuter avec elle du génogramme.* La semaine suivante nous reparlerons de caractères chinois qu'elle écrit volontiers et d'ici peu de son arbre généalogique...*

A ce stade j'ai l'impression que ses représentations de sa famille ne sont pas encore claires. Cependant ce travail se poursuit jusqu'au moins fin juin ! Émilie m'a apporté son regard quant à l'évolution de Chloé et a remarqué qu'elle s'est bien plus lancée après les premières discussions autour du chinois et de ses origines. En effet, nous sommes de moins en moins confrontées à ses refus. Aujourd'hui, Chloé lit sans rechigner et prend de plus en plus de plaisir à écrire. Elle est contente de sa maîtresse et bien qu'elle se plaigne encore de certains de ses camarades, Chloé a au moins une amie avec qui elle rit et s'amuse. Cependant, corréler nécessairement cette évolution positive avec le travail autour du génogramme et du contexte linguistique serait occulter l'évolution « naturelle » qu'aurait pu prendre la prise en charge.

Chloé arrive maintenant sans déposer de plainte et avec le sourire. Elle semble beaucoup apprécier les séances, et dégage un bien-être que nous ne lui connaissions pas encore...

B) R.

R. est née en juin 2003 en France dans une famille d'origine turque. Elle est l'aînée d'une fratrie de 3 enfants (elle a 2 frères de 4 et 1 an). Elle répète cette année son CE2.

R. est suivie au CMPP à raison d'une séance par semaine depuis novembre 2009 (depuis octobre 2010 par ma maître de stage) initialement pour un important retard de parole et de langage dans un contexte de bilinguisme franco-turc, une certaine instabilité psychomotrice, avec répercussions sur les apprentissages.

Aujourd'hui, ses difficultés persistent, dans les domaines phonologiques et syntaxiques notamment, mais également au niveau de la pensée, entravée semble-t-il par la toute-puissance. Les difficultés de compréhension, du langage oral et écrit mais aussi logico-mathématique, restent importantes malgré un bon investissement apparent de la prise en charge. R. ne se plaint pas. Elle s'implique activement dans les activités mais ne se met pas au travail au niveau symbolique. On sent une résistance à se représenter mentalement les choses. Elle reste dans l'évitement tout en préservant en façade les apparences d'une enfant qui va bien. Malgré tout, le discours de R. est plus clair. Elle paraît en outre bien adaptée par rapport à la situation et bien investie dans l'échange. Mais s'agit-il en fait d'une adaptation de surface destinée là encore à sauver les apparences? Nous nous interrogeons sur les raisons qui font que R. ne semble pas vouloir lâcher cette position de maîtrise qui l'empêche d'avancer dans les apprentissages.

Nous nous posons la question d'un éventuel trouble structurel de type dysphasie, une hypothèse que le médecin-référent du centre n'a pas choisi de creuser pour l'heure. La persistance des troubles après plusieurs années de prise en charge, leur présence dans les deux langues parlées par l'enfant, un certain évitement de penser et d'évidentes stratégies comportementales pour donner le change nous semblent être autant d'éléments pouvant accréditer l'hypothèse d'une dysphasie. Nous essayons de vérifier si R. a bien le principe du langage avec le test du 'glandier' (si la pomme pousse dans le pommier, dans quel arbre pousse la poire, la fraise, la cerise, etc... ? Et le gland alors ? Si l'enfant a le principe du langage, il est capable de généraliser et fait donc une « bonne » faute en disant 'glandier', s'il ne sait pas que le gland pousse dans le chêne. Dans le cas contraire, il n'a pas le principe du langage et l'hypothèse du trouble structurel peut être avancée). Lors de ce

test, R. ne fait pas de lien entre les différents éléments et échoue à généraliser, avant même d'en arriver au gland. Lors d'un autre jeu consistant à former des phrases avec des cartes d'éléments syntaxiques, R. forme une phrase sans verbe sans en être choquée. On note également, ainsi que l'enseignante, que R. réussit à contourner certaines difficultés grâce à des automatismes compensatoires. Plus alarmant: R. semble montrer les premiers signes que ses stratégies d'évitement sont susceptibles de se transformer en phobie scolaire quand elle explique qu'elle n'est pas venue en séance ni allée à l'école le lundi de la semaine précédente car elle n'avait pas envie. Et de signifier son envie d'arrêter la prise en charge orthophonique, ainsi que l'école de turc, et de partir en Turquie, là où, probablement, on la laisse enfin tranquille puisque c'est les vacances. Que le trouble structurel soit avéré ou non, nous nous demandons si le passage par la nomination du trouble pourrait constituer un levier intéressant ? Peut-être cela soulagerait-il R. qui pourrait renoncer à ses coûteuses stratégies d'évitement et de préservation des apparences? Peut-être cela soulagerait-il également la mère qui souffre terriblement de voir sa fille en échec scolaire? Le problème serait alors la difficulté à élaborer ce nouveau parcours de demande d'aide et de soin avec la famille.

Car ce qui est en effet central dans cette prise en charge, c'est la difficulté à obtenir le soutien de la famille. Dès le début, la prise en charge a été marquée par la discontinuité et la faiblesse de l'alliance thérapeutique avec les parents. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous n'avons pas pu approfondir les questionnements autour de l'analyse du contexte linguistique et du vécu migratoire de la famille. Nous voyons très peu la maman puisque R. est accompagnée au centre en taxi chaque semaine. Nous ne voyons jamais le papa qui selon R. n'est jamais là car il travaille beaucoup.

Un travail d'accompagnement autour des choix linguistiques familiaux n'a donc pas été possible. A la maison, les langues parlées sont le turc et le français. R. parle en turc avec son papa, en français avec sa mère et ses frères. La mère de R. est née en France et parle bien français. Le père de R. est né en Turquie. Il n'est arrivé en France qu'en 2003 et parle moins bien français. Malgré les différences de niveau de maîtrise du français, les interactions en turc et en français cohabitent sans problème selon les dires de R. et de sa mère. Il n'y a pas de souci non plus semble-t-il au niveau de l'estime de soi, de sa culture et de sa langue d'origine chez R. A plusieurs reprises, des tentatives ont été faites pour renforcer l'alliance thérapeutique en passant par la langue turque. Mais si cet intérêt pour sa langue lui plaît manifestement, cela ne s'est pas révélé être un levier déterminant dans cette prise en charge. R. semble néanmoins consciente (et peut-être en souffre-t-elle ?) des lacunes en français de son père. Elle raconte qu'un jour, alors qu'elle se trouvait avec son père en

train de commander de la nourriture à emporter dans un fast-food, celui-ci a dû téléphoner à sa femme pour pouvoir faire passer son message à la vendeuse.

Un travail d'élaboration autour du vécu migratoire familial n'a pas été possible non plus dans ce contexte. Nous ne savons pas si le symptôme de R. pourrait être recadré dans les fractures migratoires familiales. Et pourtant on peut supposer que d'éventuelles difficultés d'intégration du père de R. ont un impact sur l'équilibre familial et donc sur l'enfant. C'est le grand-père maternel qui est arrivé le premier en France pour travailler. Toute la famille paternelle est restée vivre au pays. Nous avons proposé à R. un travail autour du génogramme qu'elle a accepté bien volontiers. Elle a su présenter sa famille avec aisance, surtout sa famille maternelle vivant en France ; elle semble bien repérée dans le temps. Il serait certainement très intéressant de consacrer au moins une séance à reprendre le génogramme de R. en présence des parents.

La maman semble beaucoup souffrir à cause des difficultés de sa fille, d'autant que la séparation psychique semble difficile. Lors d'une réunion de l'équipe éducative à l'école en vue de la constitution d'un dossier de demande d'AVS, ses larmes viennent témoigner de sa profonde blessure. Elle est apparemment convaincue que sa fille est déficiente et cela résonne douloureusement en elle.

Le père quant à lui ne remplit manifestement pas sa fonction paternelle symbolique de tiers séparateur mais participe à maintenir R. dans une position toute-puissante par son laxisme et la satisfaction du moindre caprice de sa fille, au grand dam de la maman.

On peut par conséquent s'interroger sur la position délicate qu'occupe R. dans le système relationnel familial: à la fois béquille psychologique et sujet d'inquiétude pour sa maman, princesse de son papa, R. peut-elle se séparer de son symptôme et, si c'est le cas, à quel prix pour l'homéostasie, l'équilibre du système familial? Cela peut-il expliquer les efforts faits par R. pour faire semblant que tout va bien?

On voit bien avec ce cas à quel point une démarche d'accompagnement familial peut se révéler complexe à mettre en place sans l'obtention d'une bonne alliance thérapeutique et sans la participation de tous les membres importants de la famille. Les outils thérapeutiques spécifiques à la prise en charge d'un enfant de migrants (analyse du contexte linguistique, élaboration du vécu migratoire, reconnaissance de la diversité culturelle) ne peuvent alors pas être utilisés en raison de

la résistance du système familial.

Dans le cas de R., une rencontre avec la maman est venue renforcer l'alliance thérapeutique en ouvrant même sur la perspective éventuelle d'intégrer le père à la prise en charge. S'il n'était pas présent physiquement, il l'a été symboliquement dans le discours et semble prendre davantage de responsabilité dans la scolarité de sa fille que nous le présumons, malgré des contraintes professionnelles véritablement défavorables, puisqu'il l'aide en mathématiques. Il a été convenu que nous l'inviterions en séance ultérieurement afin de lui demander son avis.

Cette rencontre a également été rassurante quant à la situation de Madame qui nous a semblé beaucoup plus solide que par le passé, réussissant même à convaincre sa fille que la prise en charge orthophonique au Centre devait continuer, confortant ainsi l'avis de l'orthophoniste. Elle nous montre de la sorte qu'elle occupe pleinement sa place de parent, assumant pour sa fille la responsabilité sociale qui lui incombe. Elle fait état de la dégradation du comportement de R. ces derniers temps qu'elle trouve plus opposante, hyperactive, impatiente. Les chamailleries au sein de la fratrie semblent fréquentes.

R. quant à elle montre des signes encourageants de séparation: elle fréquente le centre de loisirs et s'apprête même à partir par ce biais pour un séjour de trois jours à Paris. Elle réussit à exprimer calmement mais fermement que toutes les aides et activités mises en place (aide personnalisée et suivi par le réseau d'aide à l'école, les cours de turc et la prise en charge orthophonique au CMPP), «ça fait un peu trop!» On peut penser qu'en effet il conviendrait, en se coordonnant un peu plus avec l'école, d'alléger le dispositif.

C) Bulut

1. Arrivée de Bulut au CMP.....	107
2. De la découverte à la rencontre.....	107
a- Le groupe de langage comme cadre de la découverte mutuelle.....	107
b- Première approche.....	108
c- Les membres et leur place dans le groupe.....	108
d- Les premiers longs échanges.....	109
e- Présentation et demande d'entretien.....	112
f- Premier entretien familial.....	112
° Cadre de l'entretien	112
° Madame Sahin.....	113
- Interprétations autour du langage du corps.....	113
- Une position vécue comme envahissante.....	114
- Des réactions plus sereines lors de demandes qui lui sont directement adressées.....	115
° Bulut.....	116
- Un intérêt manifeste dans l'entretien.....	116
- Des réactions souvent inattendues.....	117
- Quelque chose à creuser du côté du rapport au savoir ?.....	117
- Points autour des langues.....	118
° Une fin d'entretien apaisée.....	119
° Un changement notable dans la relation thérapeutique.....	119
3. Une réflexion institutionnelle pour Bulut.....	119
4. Des entretiens vécus péniblement par Madame ?.....	120
5. Deuxième entretien.....	120

1- Arrivée de Bulut au CMP

En moyenne section de maternelle, Bulut ne parle pas et ne joue pas. Une prise en charge orthophonique sera mise en place en libéral mais la famille n'assumait pas l'accompagnement régulier de Bulut et l'orthophoniste commençant à facturer les rendez-vous non annulés, la famille a souhaiter arrêter la rééducation. Bulut sera finalement adressé au CMP par le médecin scolaire et l'institutrice pour difficultés en lecture. C'est donc à 7 ans 5 mois que Bulut et sa mère rencontreront pour la première fois l'un des psychiatres du CMP. Suite à cela, il sera suivi en psychomotricité pour « des problèmes graphiques et de repérage dans le temps et dans l'espace » et en orthophonie pour « un gros retard global ». Patricia, l'orthophoniste qui suivra Bulut, demandera des examens complémentaires pour une suspicion de dysphasie qui ne seront jamais effectués. Bulut intégrera cette année un groupe langage dans l'objectif de travailler autour de son inhibition.

2- De la découverte à la rencontre

a- Le groupe de langage comme cadre de la découverte mutuelle

Dans le groupe mené par Patricia et Émilie, il m'aura fallu quelques séances pour trouver une place dans laquelle je me sente... à ma place. Autour d'une table ronde à taille d'enfants, le groupe langage accueille trois enfants ; Aminata, Cebraïl et Bulut, entre 7 et 8 ans. Nous pouvons décomposer schématiquement les $\frac{3}{4}$ d'heure de séance par :

- les salutations,
- la notification des présents et des absents,
- la date du jour demandée aux enfants (point très compliqué pour tous),
- un temps de parole pour chaque enfant qui se l'approprie plus ou moins selon son envie et sa "timidité".
- une petite activité (jeu de langage, de logico-mathématiques, dessin, histoire...)

b- Première approche

En l'absence d'Émilie, c'est Patricia qui mène la première séance de groupe à laquelle je participe. Cebraïl est absent et Bulut arrive avec quinze minutes de retard. Nous discuterons et jouerons à un memory des bébés animaux. *J'ai le sentiment d'être un peu transparente, mais l'évolution de mon intégration dans le groupe semblera coïncider avec la place que m'accorderont les enfants.* Cependant, encore en fin d'année, je ne sens pas le même niveau de confiance selon les enfants. Par exemple depuis que nous avons commencé les entretiens familiaux avec Bulut, je le sens bien plus proche de moi. **Il cherche mon regard, fait particulièrement attention à mes réactions.** Il semble même projeter des choses sur ma vie ; il a par exemple assuré que je connaissais un même lieu alors que ce n'était pas le cas. *Cette connivence a sûrement plusieurs raisons d'être : le fait tout d'abord que nous nous soyons vus en dehors du groupe, peut-être a-t-il le sentiment d'être privilégié ? Ou tout du moins d'avoir un statut particulier ? Peut-être a-t-il aussi apprécié les échanges autour de sa famille ?* Nous verrons lors des entretiens ses réactions. Dans tous les cas **ce n'est qu'après le premier entretien familial, que nous pourrons parler de rencontre.**

c. Les membres et leur place dans le groupe langage

Au début, avec le statut d'observatrice dans lequel j'étais le plus à l'aise, je n'osais que très peu intervenir.

Dans les premières séances, lorsque les enfants croisaient mon regard je ressentais une certaine gêne de leur part, ne sachant peut-être pas trop comment se comporter avec moi, comme moi vis-à-vis d'eux. Encore aujourd'hui j'ai le sentiment de beaucoup observer, j'essaie de faire attention aux réactions de tous les enfants. Un peu comme disait Carmine Saccu à propos des thérapies familiales : j'essaie de retourner l'entonnoir [cf. partie théorique], ce qui a pu aussi rendre les rencontres difficiles. Cependant nous avons tous un rôle, nous projetons, percevons et recevons tous des choses différentes, et en même temps tous les participants créent ensemble une entité particulière : le groupe. Mais alors à partir de quel moment peut-on dire que l'on fait partie d'un groupe thérapeutique en tant que professionnel ? Quand il y a eu rencontres entre tous les participants ?

Cebraïl, Bulut et leur mère sont devenus amis suite au groupe, se rassemblant particulièrement autour de leur origine turque. Nous avons été étonnées par exemple, en participant à un jeu

d'évocation, que Bulut réponde à la question « De quel genre es-tu ? », « Turc ! ». Aminata semble se sentir un peu exclue. Il faut dire qu'elle prend beaucoup de place avec ses demandes et ses temps de parole. Cebrail et Bulut échangent souvent des regards complices pour exprimer une certaine impatience, mais ils restent toujours très polis et rebondissent sur les dires d'Aminata. Il ressort de ce groupe une écoute bienveillante où malgré les difficultés de chacun il y a beaucoup d'entraide.

d- Les premiers longs échanges

Pendant un temps de discussion, nous parlons des origines des enfants avec le support du planisphère et du globe. Il est impressionnant de voir la rapidité avec laquelle Bulut trouve la Turquie. Nous essayons de voir ensuite où se trouve le Mali (pays où sont nés les parents d'Aminata). Les enfants semblent un peu excités par ce support et souhaitent regarder « leur » pays, sans découvrir celui de l'autre. *Nous aurions pu leur laisser davantage de temps pour qu'ils s'évadent à leur rythme et découvrent la carte, mais à trois sur deux cartes, dont une plus attrayante que l'autre, cela était un peu compliqué.* Nous les invitons ensuite à chercher la France. Au bout de quelques minutes et de nombreux indices, Cebrail et Bulut tracent avec leur index le trajet qu'ils font pour aller en Turquie.

Il était agréable de lire dans le regard des enfants le plaisir de la découverte, l'attrait pour le support que nous avons apporté. Bulut marquait aussi son étonnement par des « ah! C'est grand! » en parlant du monde. Nous nous intéressions finalement à un de leurs centres d'intérêt.

J'apporte lors d'une séance le livre sur les drapeaux du monde. Comme à chaque fois, il fait sensation. Les enfants se précipitent pour trouver leur drapeau. Bulut pour la première fois demande à lire. Nous regardons donc ce qui est écrit sur la page consacrée à la Turquie. Je propose que nous lisions une phrase chacun de l'explication du drapeau. La lecture est très difficile pour Bulut mais il semble pour la première fois prendre un réel plaisir. Aminata et Cebrail l'aident aussi de temps en temps. Je suis obligée de lui signaler que son tour de lecture est terminé et reprends ce qu'il a lu pour assurer la bonne compréhension par tous.

Il est intéressant de noter que dès la séance de l'après-midi avec Patricia, Bulut est partant pour lire. Il lit plus facilement. Patricia nous dira qu'il s'est débloqué et ce aussi sur le plus long terme. On ne peut pas assurer que le travail autour des origines est l'unique déclic pour Bulut, mais il est probable qu'en ayant apporté un support qui l'intéresse et le touche beaucoup il ait trouvé un intérêt plaisant à la lecture. Finalement c'est aussi le propre de chaque personne, on est toujours plus actif quand ce que nous devons faire nous plaît. Nous remarquons également dans le quotidien

des rééducations que travailler sur des supports qu'aiment et/ou apportent les enfants donne tout de suite une nouvelle dimension à la séance !

Une semaine plus tard je prendrai quasiment seule en charge Bulut. En effet, Aminata et Cebraïl étant absents nous avons gardé le cadre du groupe et sa structure, mais je suis davantage intervenue. Suite à l'histoire un peu confuse de Bulut dans son temps de parole, Émilie prend une feuille pour discuter de ce que sont, matin, midi, soir, aujourd'hui, hier et demain. Bulut a beaucoup de difficultés à se repérer dans le temps et l'espace. Je place ensuite les planisphères et le globe devant lui. Par rapport à la fois précédente, il trouve moins rapidement la Turquie. Le changement d'échelle est aussi très compliqué, Bulut ne fait pas d'analogie, il est tout de suite perdu sur une nouvelle carte. Après avoir refait le trajet plusieurs fois entre la Turquie et la France nous terminons le travail sur les cartes. Suite à cela, je lui propose de faire son arbre généalogique. Je tente de lui expliquer ce qu'est un arbre généalogique mais, je pense, ce n'est qu'une fois que Bulut aura vu la représentation informatique de son arbre, qu'il saisira pourquoi nous le nommons ainsi. *Pour une meilleure visualisation dès le début, peut-être serait-il intéressant de montrer aux enfants un exemple d'arbre généalogique avec l'arbre dessiné, afin d'envisager ce à quoi on va plus ou moins aboutir. Peut-être déjà pourront-ils réaliser que l'on vient de nos parents, qui eux-mêmes viennent de leurs parents...* C'est au deuxième entretien que Bulut réalisera ce lien. Nous y reviendrons.

Nous commençons par une discussion autour de qui vit où et avec qui. Nous avons du mal à comprendre ce que veut dire Bulut, je prends donc une feuille et lui propose de dessiner les membres de sa famille.

Je trouve qu'il est plus intéressant de faire dessiner l'enfant. En effet cela permet de voir un peu la manière dont il visualise sa famille. Au cours de mes expérimentations, il n'y a qu'un seul enfant qui a accepté de dessiner sa famille. Cela a semblé laisser plus facilement libre court à sa pensée. Les personnes n'avaient pas la même taille, il m'expliquait pourquoi et parlait de sa relation avec chacun d'entre eux naturellement. Il n'est pas possible de conclure avec un enfant que le fait qu'il dessine facilite la parole. Cependant nous avons une meilleure représentation de l'image qu'a l'enfant de sa famille lorsque c'est lui qui la dessine, en effet, en prenant le stylo, j'induis nécessairement l'enfant dans ses réflexions (par exemple avec des bonhommes standards et une tendance à vouloir à tout prix mettre les membres de différentes générations les uns au dessus des autres).

Bulut préfère me laisser dessiner. Je décide de séparer la feuille en deux - pensant l'aider à se repérer dans l'espace -, d'un côté les membres de la famille habitant en France, de l'autre ceux habitant en Turquie. Nous choisissons du violet pour « les garçons » et du rouge pour « les filles » mais nous n'aurons le temps que de poser les prémices de sa famille : son grand frère, ses parents et

grands parents ainsi que deux enfants dont nous n'arrivons pas à savoir qui ils sont pour lui. Dans ses explications, Bulut se repère selon les appartements de chacun. Il met beaucoup d'énergie à tenter de nous expliquer à l'oral et surtout avec beaucoup de gestes, où se trouvent les habitations de sa famille dans la ville. Pour l'arbre généalogique, il souhaite positionner ses parents à côté des enfants, c'est moi qui trouverai un compromis pour les mettre à côté mais un peu au-dessus. Il placera les grands-parents encore au-dessus car nous n'aurons plus de place à côté et les deux enfants à droite des grands-parents. Bulut ne sait pas non plus dire de quels grands-parents il s'agit, et pour cause Bulut semblera très étonné d'apprendre, lors du deuxième entretien familial, que sa maman a pour parents son « dede » et sa « anne anne » (termes employés en turc pour les grands-parents maternels). Estelle, notre superviseur pour les groupes de langage nous parle de différenciation. Elle émet comme hypothèse que la position de tous les personnages en ligne pourrait signifier une non-différenciation. *C'est autour de la représentation de ce que nous appelons communément « l'arbre généalogique » qu'il serait vraiment intéressant de creuser.*

Pendant la séance Bulut aborde un sourire qui ne semble pas être que de façade ; c'est un petit garçon qui sourit volontiers mais parfois on se demande si ce n'est pas pour cacher quelque chose. Il ne semble pas tout comprendre, la structure ainsi que ses erreurs inhabituelles pourrait faire penser à une dysphasie. Le grand frère a été diagnostiqué comme tel mais pour Bulut la famille n'est pas allée au rendez-vous dans le centre du langage. Nous reviendrons aussi sur les réactions de Madame, en effet à partir du moment où Bulut a commencé à entrer dans la lecture, il n'a plus été emmené qu'une fois sur quatre, aux séances individuelles.

Pour finir cette séance de « groupe individuel », Bulut nous parle des deux enfants. Il nous dit leur âges et qu'ils habitent chez ses grands-parents mais sans savoir pourquoi et s'ils sont ou non de la famille. Dans sa tête les enfants vivaient sans leurs parents. *Il n'est pas question de juger de la véracité ou non de ce que Bulut dit, il nous raconte ce qu'il perçoit mais nous verrons plus tard que les enfants sont ses cousins et qu'ils vivent avec leurs parents dans un logement sans les grands-parents.*

En ressortant de cette séance j'ai eu l'impression d'un grand flou dans la tête de Bulut. Peut-être ai-je mal compris ses explications à cause de ma vision culturellement marquée de la famille. Nous pouvons nous interroger : y a-t-il une seule bonne représentation de la famille pour se structurer ?

Lors de nos échanges, Émilie et Patricia notent pour Bulut un manque du mot important et aucune liaison dans un discours agrammatique. Il présente plus de facilités à rechercher les sons à l'écrit. Nous remarquerons, lors d'un travail avec des lettres mobiles sur une grille de mots croisés, que Bulut retrouvera l'ordre des lettres dans le mot sans qu'il s'en soit souvenu à l'oral.

e- Présentation et demande d'entretien

Bulut n'était pas non plus l'enfant que j'avais en tête pour faire la rédaction de la partie pratique de ce mémoire. Ayant dû arrêter le travail avec l'enfant avec lequel je souhaitais réfléchir dans cette partie, ce n'est que début février que nous avons pensé à l'organisation d'entretiens avec une nouvelle famille. Une fois les professionnels autorisant mon intervention, c'est Émilie qui, avant la séance de groupe, demandera à Bulut et sa mère de monter quelques instants dans son bureau. De manière assez informelle et rapide - nous ne prenons pas le temps de nous asseoir - Émilie présente mon travail à Madame et à Bulut comme **quelque chose qui pourrait aider ce dernier**. Elle ajoute que **cette collaboration pourrait aussi beaucoup m'aider**. *Je pense que cette dernière remarque a eu de l'importance dans les échanges que j'aurai avec la mère. En effet, je ressentirai une certaine ambivalence entre « vous le faites pour mon fils et je vous en remercie » et « n'oubliez pas que je fais ça pour vous aider alors ne me prenez pas trop de temps ! ».*

Toutefois Madame est partante et nous fixons le rendez-vous deux jours plus tard. Elle me précise qu'elle sera la seule à pouvoir venir.

Le temps de discussion dans le groupe sera dans la thématique du mémoire. En effet, Émilie suite au temps de parole de Cebraïl autour de ses cousins et de ses frères et sœurs, rebondit en parlant de la fratrie des enfants. Nous abordons la notion de qui est « le plus » âgé et qui est « le moins » âgé. Après avoir défini l'âge de chacun, les enfants n'ont pas de difficulté à se repérer.

f- Premier entretien familial

° Cadre de l'entretien

Cette fois c'est seule que je participerai à l'entretien, non par décision réfléchie mais plus parce que l'heure du rendez-vous ne permettait ni à Émilie ni à Patricia de participer.

Nous sommes dans la salle où se déroulent le groupe et les séances individuelles de Bulut, je n'ai pas déplacé les chaises et nous restons dans une configuration où le bureau me sépare de Bulut et sa mère. *Sur le moment, j'ai agi ainsi en me disant que ce serait plus simple pour regarder le planisphère installé sur le bureau. Finalement peut-être était-ce aussi un moyen de me protéger notamment vis à vis de Madame qui n'a pas sa langue dans sa poche et a parfois des réactions assez vives que j'avais tendance à recevoir de front.* On remarquera que mes réflexions sont teintées

d'une certaine négativité concernant Madame. *Ce n'est qu'au détour d'une supervision sur les groupes que nous (Émilie, Patricia, Estelle et moi) avons pu parler de mon ressenti, ce qui m'a permis de mieux le comprendre et ainsi gagner en recul.*

C'est sciemment que je débute la présentation de cet entretien par Madame. En effet après avoir analysé mon ressenti et lu les dossiers ¹²⁵, je pense que les prises en charge avec Bulut ne pourront pas complètement aboutir tant qu'un travail ne sera pas fait avec ou par la mère, voire peut-être le père. Mais le concernant, il faudrait pour cela le rencontrer...

° Madame Sahin

Comme avec Chloé, je me centrerai principalement sur Bulut, faisant appel à Madame que lorsqu'il bloquera trop. Cependant Madame étayera à de nombreuses reprises les interventions de Bulut ainsi que les miennes.

- Interprétations autour du langage du corps

Madame sera proche physiquement (et « psysiquement », comme je l'écrirai inconsciemment à la place de physiquement) de son fils pendant toute la séance. Nous prenons le temps de nous installer, Madame retire le manteau de son fils et avance sa chaise (*Bulut sait le faire seul en séance*). Elle reste les bras croisés sauf pour remettre à plusieurs reprises les cheveux de son fils en place. Elle ouvrira aussi la fermeture du col de son blouson (col avec lequel Bulut recouvrait sa bouche). **Ses gestes sont tendres et pourront contraster avec ses dires.** Elle est tournée vers son fils et ne me regardera que du coin de l'œil. Elle sourira, cependant, volontiers aux interventions de son fils et à ses « bonnes » réponses. *Je me sens « persona non grata »...*

*C'est en regardant la vidéo que j'ai interprété les «Elle» indirects que Madame utilisera pour inciter Bulut à répondre « Elle t'a demandé... » associé à un regard que je perçois comme dédaigneux comme étant un des signes pouvant faire penser que Madame avait quelques a priori ou **une certaine méfiance** envers moi (ou plutôt ce que je peux représenter). Cependant j'ai réalisé ensuite ne pas m'être vraiment présentée et ne suis pas sûre qu'encore aujourd'hui Madame connaisse mon prénom. La question se pose quant à l'aspect intrusif que peut représenter le fait de dresser le génogramme d'une famille, de son histoire du registre de l'intime, alors que celle-ci ne*

125Souhaitant ne pas orienter mon regard et mon ressenti, ce n'est qu'ultérieurement que je lirai les dossiers de Bulut

- Une position vécue comme envahissante

- Des interventions à répétition

Madame semble souvent étonnée et un peu agacée que Bulut ne sache pas répondre. Elle ré-explique à chacune de mes interventions les questions ou certains mots. Lorsque Bulut aura compris ou bien lu, elle montrera son soulagement souvent avec une phrase du type: « bah voilà!(je savais que) Tu le savais ! ». *Madame n'emploiera qu'une fois « je savais », cependant j'insiste sur ce point car toutes les interventions de Bulut semblaient être vécues très personnellement par Madame.* Par exemple lorsque je demande à Bulut s'il se souvient de l'âge de son frère et qu'il répond « je ne sais pas », Madame dira un peu excédée « quel âge il a abi¹²⁶? Elle te demande son âge ! », « son âge c'est pareil quand on te pose la question quel âge il a ». Ou encore lorsque je demande à Bulut s'il sait comment s'écrit abi, Madame lui fera remarquer que « c'est facile, ça s'écrit comme ça se prononce ». *Madame me le répètera à chaque fois que je lui demanderai comment s'orthographie un prénom, m'expliquant que le turc est bien plus simple que le français et que chaque son correspond à une lettre... encore faut-il en connaître le code.*

Madame insistera pour que Bulut épèle la majorité des termes que l'on mettra sur l'arbre généalogique. Nous passerons notamment beaucoup de temps pour « maman ». En effet, Bulut aura beaucoup de mal à percevoir le [m] central. Madame m'affirme qu'il sait et voudra que Bulut réponde seul. *Symboliquement j'ai l'impression que Madame tenait beaucoup à ce que Bulut sache écrire maman. Je perçois les tentatives de lui faire écrire maman puis papa un peu comme un acharnement, ne le vivant pas très bien, je donne au bout de quelques minutes l'orthographe à Bulut.*

Bien d'autres interventions de Madame alliées à mes réactions contre-transférentielles assez négatives pourraient être énumérées. En voici une dernière montrant que **mes interventions sont régies par mes émotions plutôt que dans l'accueil des dires de Madame** : Bulut, au milieu de l'entretien ne semble pas « encore » avoir saisi la signification de frère, Madame après plusieurs remarques, le regarde en lui disant « tu n'es pas aussi bête que ça quand même... ». Sur ce, je réagis trop spontanément en disant que ce n'est pas une question de bêtise prenant ainsi le dire au stricto sensu. Ma réflexion n'aboutit pas, je réalise mon « erreur » alors que je suis entrain de dire la

126Abi signifie grand frère en turc

phrase. Et nous changeons de sujet.

- Une ambivalence à creuser ?

Dans l'entretien, j'assisterai après chaque intervention de Madame, à des échanges empreints d'une certaine complicité et en même temps de défiance entre Bulut et sa mère. Malgré ce que je ressens comme de l'agacement de la part de Madame « là tu réfléchis pas ça m'énerve »..., elle regarde très tendrement son fils.

Sur le pas de la porte, je suis étonnée d'entendre **Madame nous remercier** pour tout ce que nous mettons en place pour Bulut. Je les remercie à mon tour d'être venus. Les raccompagnant dans la salle d'attente, Madame m'interpelle en me parlant des différentes prises en charge de Bulut. *J'ai le sentiment qu'elle passe en revue tous les professionnels ayant travaillé avec Bulut, reprochant le manque de compréhension des problèmes de son fils.* Elle précisera qu'elle n'a rien à redire sur Patricia et Émilie, mais qu'en tant que future professionnelle, il faudra que je fasse attention à ne pas être trop dure et de vraiment être attentive à l'enfant. Elle me précise que ce n'est pas de « sa faute » (*parle-t-elle d'elle ou de son fils ?*).

Je me sens complètement démunie. Souhaitant lui faire sentir que je l'ai entendue, je lui réponds que si elle le souhaitait, je pouvais transmettre le message aux professionnels pour qu'elle puisse leur en parler. Cependant, après la supervision, j'ai pris conscience qu'il aurait été plus pertinent de lui dire que j'avais remarqué sa souffrance et que ça ne devait pas être facile. Je n'ai pas non plus compris pourquoi elle m'adressait ces réflexions alors que je fais un peu partie du CMP. Estelle, notre superviseur a mis en mots ce que je ressentais par rapport à mon statut de stagiaire : en même temps je suis dans le CMP et en même temps ce n'est que pour une durée déterminée. Après notre entretien j'apprendrai que Madame a décidé d'arrêter la psychomotricité pour Bulut et qu'elle aura un rendez-vous avec la psychiatre qui sera la nouvelle référente de Bulut (le précédent étant parti en retraite).

- Des réactions plus sereines lors de demandes qui lui sont directement adressées

Ayant noté une certaine détente de Madame lorsque je lui ai demandé des renseignements sur l'emploi d'abi, je lui réadresse une question concernant la traduction d'anniversaire en turc qu'elle me la donne volontiers.

Nous revenons sur les dates de naissance et Madame m'explique que la date d'anniversaire du père correspond à la fête des enfants en Turquie. Elle m'invite à me renseigner sur internet tout en me détaillant cette fête. Dans le cadre d'un entretien familial, j'aurais dû davantage m'adresser à elle.

Cette dame semble en grande souffrance, apparemment déjà blessée par les difficultés de son aîné. Elle donne l'impression d'avoir besoin d'être entendue. Nous avons fait le lien entre le « déblocage » de Bulut en lecture et l'arrêt des séances, cependant dès le début des prises en charge de Bulut en moyenne section Madame n'était pas assidue. Est-ce au niveau de la délégation de responsabilité que cela se joue ? A-t-elle le sentiment d'un rapt institutionnel ? On parle beaucoup de Madame mais quelle place a le père dans cette famille ?

On note dans le dossier une « séparation très difficile entre la mère et l'enfant ». Ce que renvoie Bulut à sa mère semble très douloureux, Bulut quant à lui semble chercher sa place... *Peut-être serait-il intéressant de creuser dans cette voie là?*

° **Bulut**

En rédigeant, je me suis surprise à beaucoup employer les termes « questions » et « réponses ». Alors que le but premier était un échange, j'ai eu l'impression que la situation s'est transformée en bilan de connaissances pour Bulut, situation qui n'a pas toujours été simple pour lui.

- Un intérêt manifeste dans l'entretien

Pour introduire nos échanges, je reviens sur ce que nous avons dit lors de la demande d'entretien en faisant le lien avec le fort attrait de Bulut pour la Turquie. Après avoir parlé des langues et des origines, je parle aussi de l'arbre généalogique en faisant référence à la séance de groupe précédente. **Bulut s'en saisit tout de suite** pour demander à sa mère les âges des différentes personnes dont nous avons parlées.

Tout le long de l'entretien, son corps, en activité, montre qu'il est concerné. Bulut installé sur le rebord de sa chaise regardera chaque élément de l'arbre généalogique avec **attention**.

- Des réactions souvent inattendues

- Rien ne se fixe?

De manière générale dans le groupe langage et à plusieurs reprises au cours des deux entretiens, je suis surprise par des réponses de Bulut qui ne me semble pas adéquates à la situation. Certaines laissent penser que Bulut a du mal à intégrer ce qui est dit. Souvent on pourra aborder un point que Bulut semble avoir compris et quelques secondes plus tard, il nous redemande la même chose. Par exemple je montre sur le calendrier la date d'anniversaire d'abi, Bulut regarde le jour en même temps que moi mais me le redemandera quelques secondes après. *Est-ce un manque de « concentration » ? La parole est-elle pour lui un flot de mots plus ou moins intelligibles? Madame me dira que son fils veut aller trop vite, mais de mon côté, j'ai l'impression que c'est le flot de paroles qui ne facilite pas la compréhension de Bulut qui perdu, répond sans avoir vraiment pu réfléchir.*

Notons que l'écrit semble l'aider, il se focalise d'ailleurs souvent sur des détails qui me semblent originaux. Par exemple Bulut remarque que les traits de l'arbre généalogique entre son frère, lui et ses parents, « ça fait comme une télévision ». Dans le deuxième entretien, nous verrons qu'il regardera tout d'abord la jointure des feuilles du génogramme, plutôt que le contenu. Il remarquera aussi à plusieurs reprises qu'il y a beaucoup de mots et que tout est collé. Bulut m'interrogera beaucoup sur les traits : « pourquoi tu as fait un trait comme ça ? Pourquoi c'est un carré ? »

- Quelque chose à creuser du côté du rapport au savoir ?

Chaque demande de ma part sera majoritairement suivie d'un « **je ne sais pas** ». Cependant face à **sa mère**, Bulut se confronte à elle en se justifiant « **mais c'est ce que j'ai dit !** »

« **mais je sais !** », tout en cherchant me semble-t-il de l'affection.

Bulut affirme aussi sans se remettre en question des éléments qui ne sont pas conformes à la réalité que personne ne pourrait savoir. Par exemple lorsque je demande à Madame si elle a des frères et sœurs, Bulut affirme que sa mère n'en a pas six, comme elle le dit.

Après que sa mère avait énuméré les membres de sa fratrie, Bulut nous dit « ah! C'est ça frère ! » **nous laissant penser qu'il avait compris.** Madame enchaîne en lui disant que c'est comme lui avec

son abi mais Bulut montre par son expression qu'il ne saisit pas.

- Points autour des langues

- A la maison

Bulut nous dit en première intention qu'il comprend bien le turc, puis se ravise et nous fait comprendre gestuellement (il tournera ses mains et sa tête) que non pas tellement. Madame précise que le français est bien plus parlé à la maison que le turc, mais que Bulut ne comprend pas toujours le turc et qu'il ne pourra pas le parler correctement. Sur ce, je dis à Bulut qu'il voudra peut-être l'apprendre plus tard, mais il change de sujet.

- Analogies turc-français

- A plusieurs reprises Madame me fera remarquer que le turc est plus simple que le français. Ainsi alors que je demande à Bulut les prénoms de ses Teyze (= tante en turc), Bulut m'épèle « Teyze ». Un peu décontenancée, je lui notifie qu'il m'a très bien épelé Teyze, Madame réagit en souriant, me disant qu'il serait meilleur en turc car c'est plus facile que tous les sons vraiment compliqués du français. *Considère-t-elle que le français est la cause d'une grande partie des difficultés de son fils ? Madame est née en France. Nous n'en avons pas encore eu l'occasion mais il serait intéressant de discuter de son vécu migratoire, de son intégration en France, et de son expérience scolaire. C'est pour ça, lui ai-je répondu, qu'il est peut-être intéressant de faire du lien entre le Turc et le Français. Madame semble réagir comme si ce qu'elle m'avait dit avait pu me blesser et me dit de faire comme je veux. J'enchaîne sans savoir comment réagir en parlant à Bulut. J'ajoute maladroitement que c'est une chance de comprendre deux langues. Il acquiesce mais a *posteriori* j'ai trouvé ma réflexion déplacée. Supposer que d'avoir deux langues est une chance ne laissait pas beaucoup de place à Bulut pour s'exprimer sur le sujet... Au cours de l'entretien nous n'aborderons plus le sujet.*

- Dans un autre domaine, il me semble intéressant d'analyser l'orthographe des dénominatifs des membres de la famille, car empreints d'une certaine affectivité, j'ai l'impression que cela aide à la mémorisation. En parlant du grand frère de Bulut, je fais remarquer que le « an » se prononce en turc [an] et qu'en français c'est [ã]. Cette comparaison semblera aider plus tard Bulut comme un moyen de mémorisation pour le [ã].

- J'apprendrai aussi que je ne prononçais pas bien le nom de Bulut (ce qui selon sa mère est

fréquent de la part des francophone). Bulut semble content que nous en ayons parlé et que j'essaie de me corriger à chaque fois. Francine Rosenbaum, notamment, parlait beaucoup des problèmes autour des prénoms de ses patients. Très régulièrement écorchés, elle remarquait chez eux un soulagement quand l'orthographe était rectifiée ainsi que la prononciation.

° Une fin d'entretien apaisée

Dans la suite de l'entretien nous arriverons à noter les teyze ainsi que les grands-parents maternels et paternels. Nous les situons en France et en Turquie. Bulut et sa mère me parlent volontiers de leurs vacances d'été là-bas. J'ai le sentiment que nous arrivons à trouver une place qui rend nos rapports plus sereins. Madame m'apprend des choses et je découvre. Ainsi elle prendra davantage la parole laissant Bulut écouter sans l'obliger à chercher continuellement.

Bulut étant fatigué, nous arrêterons l'entretien au bout de ¾ d'heure.

° Un changement notable dans la relation thérapeutique

Dès le groupe du langage faisant suite à l'entretien, Bulut se montre proche de moi. Par rapport aux fois précédentes quelque chose s'est animé dans son regard quand il s'adresse à moi. Contrairement à Chloé, je n'ai pas senti d'instant clé, cependant **c'est à partir de l'entretien que je peux parler de rencontre.**

3- Une réflexion institutionnelle pour Bulut

Suite au premier rendez-vous avec Isabelle, une des psychiatres du CMP, un point en synthèse a été fait. Nous (Émilie, Patricia, Solange (la psychomotricienne) et moi) lui avons fourni nos quelques éléments cliniques. Il est encore trop tôt pour parler de diagnostic mais Isabelle évoque éventuellement une dysharmonie évolutive. Solange nous fait part de sa déception quant à l'arrêt de la psychomotricité.

Aujourd'hui l'école de Bulut envisage une réorientation en IME. Ce qui ne semble pas être justifié pour le CMP.

4- Des entretiens vécus péniblement par Madame ?

Il a été difficile de retrouver un moment pour un autre entretien. En effet, par téléphone, nous avons convenu d'une nouvelle date pendant les vacances de février, mais deux heures avant Madame a appelé pour annulé (ils ont décidé de partir en vacances plus tôt que prévu). J'ai conscience qu'*une alliance ne peut se créer aussi rapidement malgré tout j'ai la sensation que quelque chose qui dérange cette mère. Une demande trop personnelle ? Des rendez-vous pris sur le tard ? Un investissement temporel trop important ? Il y a aussi la question des « oublis » quasi-systématique maintenant des séances individuelles. Est-ce en rapport avec le déblocage de Bulut ? Si oui, quelles peuvent en être les raisons ? Le sentiment d'un rapt institutionnel ? Une souffrance pas suffisamment écoutée ?*

Ce n'est qu'après les vacances de Pâques que je croiserai Madame après avoir raccompagné les enfants du groupe langage dans la salle d'attente. Elle nous parle de cette orientation en IME, disant qu'elle veut le mieux pour Bulut. Nous sommes étonnées, Patricia indique qu'il faudra prendre un temps pour en reparler. Avant qu'ils partent, je demande à Madame si elle serait d'accord pour effectuer un deuxième entretien. Elle s'attendait à ma demande (*mais je n'ai pas l'impression qu'elle en soit ravie*) et me propose que nous nous voyons dans l'après-midi après le rendez-vous de Bulut en séance individuelle.

5- Deuxième entretien

Après une grosse journée, Bulut est un peu fatigué mais ravi du goûter que je lui apporte. Je propose, pour rendre l'entretien un peu plus convivial un thé ou café à Madame qui déclinera. Bulut demande quand la vidéo sera diffusée à la télévision, une fois rassuré quant à la non diffusion, il mange tranquillement sa madeleine tandis que nous discutons avec Madame. *Après de nouvelles réflexions autour de notre sujet de mémoire avec notre directrice de mémoire et président de jury, je me suis sentie plus libre quant la manière d'élaborer le génogramme.* Afin d'éviter que Madame ait à venir à chaque entretien, je lui propose de discuter seulement avec Bulut de temps en temps à propos du génogramme. En cas de doute Bulut et moi écrivons nos questions sur une feuille sur laquelle Madame ou autres membres de la famille pourront nous répondre. Madame s'inquiète du moment où nous ferions cela. Elle me dit préférer que Bulut rate le groupe langage plutôt que les

séances individuelles dans lesquelles c'est « autre chose ». *Là encore, je ne saisis pas la contradiction entre les faits et ses dires, mais elle semble satisfaite de ne plus avoir à venir. Cependant je ne suis pas sûre que cela ait été des plus pertinents mais face à cette impression de réticence, j'ai préféré ne pas surcharger cette mère.*

Bulut ayant terminé, je sors le début du génogramme. La première chose qu'il remarque est comme nous l'avons dit, la jointure entre les feuilles. Je lui en explique les raisons pour qu'il soit disponible. Il cherche où il se trouve, voit son grand-frère puis ses parents. Quelques secondes plus tard il semble se souvenir. Nous ajoutons à maman « anne anne » qui signifie « maman » en turc. Au détour de cette nouvelle inscription, Madame essaie de bien me faire prononcer et me rappelle qu'il n'y a pas de son [e] en turc. Elle me précise qu'elle ne veut pas m'obliger à bien prononcer. Je leur signifie que ça m'intéresse beaucoup et sent leur regard *s'apaiser*. Je leur indique me souvenir de la fête des enfants qui approche, Bulut essaie donc de se repérer dans le temps et nous calculons le nombre de nuits qu'il va lui falloir dormir avant d'y être. Il demande ce que font 4 semaines, réalise que ça fait un mois et que dans quelque temps ce sera son anniversaire. Comme souvent, Bulut s'émerveille, comme s'il découvrait tout pour la première fois. *Est-ce par manque de compréhension ? Est-ce le manque de repères spatio-temporels qui induisent cela ?* Nous continuons le repérage sur le génogramme. *Il est intéressant de noter que Madame me semble bien plus sereine que la fois précédente.* Elle ne me regarde plus uniquement du coin de l'œil et invite Bulut à « écouter la dame » sans l'interroger régulièrement. En fin d'entretien elle me parlera aussi de ses accouchements en faisant remarquer que chacun d'entre eux avait eu lieu le même jour qu'un autre cousin de Bulut. *Ici aussi, plusieurs hypothèses peuvent être faites : Est-ce les rendez-vous précédents avec la psychiatre qui lui ont permis de se sentir écoutée et entendue ? Est-ce parce qu'elle a apprécié que je reconnaisse que ces entretiens lui prenaient du temps ? Il est possible aussi que du fait que je me sente bien plus à l'aise que la fois précédente, Madame ait moins besoin d'être sur la défensive ?* Du coup, je vais plus facilement vers Madame qui, à des moments où Bulut me fait douter de ce que j'écris, me rassure d'un hochement de tête ou par un regard. Elle écrira spontanément les prénoms de ses frères sur une feuille à part. *Serait-ce le début d'une alliance thérapeutique ?*

Il est encore très difficile pour Bulut de se décentrer, en effet il n'est pas possible pour lui de dire que ses Teyze (tantes) sont les sœurs de sa mère. Il comprend que abi par rapport à lui c'est son frère, ainsi que ses Teyze par rapport à lui sont ses tantes, mais ne fait pas de lien entre sa mère et ses tantes. L'analogie est là encore difficile. Il justifie ses difficultés en disant que ça fait longtemps qu'il ne les a pas vues. Madame précise que ça ne fait que deux semaines. Il réalise ensuite que anne anne a aussi des parents et qu'elle est leur fille. Après un léger moment de déconcentration où il

s'interrogera sur l'obliquité du plafond, il se replace sur le rebord de la chaise et continue de lire ce qui a été écrit. Il lit [an] pour anne (qui se prononce [ɛ]) ce qui nous permet de faire une nouvelle analogie entre le français et le turc. Le contexte ne semble pas tellement aider Bulut dans la mesure où nous parlions des anne anne depuis 5 minutes.

Madame m'expliquera que du fait que je parle trop lentement en turc, Bulut ne comprend pas. *Retient-il plus la prosodie et le rythme que les phonèmes en eux-mêmes?*

Nous terminons nos vérifications en posant nos mains sur le côté de maman, puis le côté de papa. Bulut fait le geste plusieurs fois jusqu'à ce qu'il réalise que son papa et sa maman ont deux enfants; abi et lui et qu'ils font partis des deux côtés. Il réitérera spontanément ces gestes associés à la parole quelques minutes plus tard, *comme pour s'assurer de sa bonne compréhension ou peut-être pour vérifier que les informations n'étaient pas parties ?*

Les interactions sont bien plus sereines que la fois précédente, Madame et Bulut n'hésitant pas à se moquer gentiment de mes erreurs de prononciation. Bulut est actif dans l'élaboration de l'arbre, il anticipe mes questions et arrive à terminer certaines de mes phrases.

Il s'arrête sur les chiffres sous son prénom et réalise après avoir lu que c'est sa date de naissance, mais lit 2013 au lieu de 2004. Nous lui disons qu'il serait un bébé s'il était né en 2013, il réalise que nous sommes en 2013 *mais pour combien de temps ? Je sens que Bulut a besoin de rester sur ces notions de durée mais n'arrive pas à savoir quel fil tirer.* Il nous dit qu'« on a le temps de grandir, troooooop de temps » et enchaîne par « on va passer deux mois comme ça ». Madame invite Bulut à se reconcentrer et j'en suis soulagée car je reste perplexe quant à sa dernière intervention. Je note qu'une de ses tantes est enceinte. Bulut affirmera savoir que c'est un garçon alors que le sexe du bébé n'est pas connu. *En regardant la vidéo, je rapproche cette situation au moment où il m'avait assuré que je connaissais un lieu alors que je ne voyais pas de quoi il me parlait. Serait-ce de la toute-puissance ?* Je lui demande s'il aimerait que le bébé soit un garçon essayant ainsi de voir s'il met ses désirs sous forme d'assertion, mais il ne sait pas. Bulut a du mal à se concentrer sur le sujet et j'ai l'impression qu'au bout de 20 minutes d'entretien, Madame est moins patiente avec son fils. Là encore je me suis sentie obligée de garder le cap sur nos questionnements concernant le mémoire, mais je sentais que Bulut avait besoin de continuer à en parler.

L'entretien continue de se dérouler sereinement, après avoir terminé le côté maternel nous passons au côté paternel - la famille paternelle vit en Turquie. Bulut semblera exprimer une certaine déception de ne pas les voir plus souvent, à plusieurs reprises il nous dira « ça fait longtemps ! ». *Je n'ai pas senti la possibilité de parler de la migration. Maintenant que j'ai proposé que nous nous voyons que tous les deux avec Bulut, je pense qu'il va être encore plus difficile d'aborder la question, mais peut-être n'est-il pas nécessaire d'obtenir toutes les réponses : Peut-être ces*

questionnements pourront-il éveiller la curiosité de Bulut ?

Bulut et sa mère sont beaucoup en interaction dans la deuxième partie de l'entretien. Bulut l'interroge sur les âges, les lieux de vie et les liens entre les membres de la famille. Dans les dernières minutes de l'entretien il replace ses mains sur les feuilles en précisant qui vit où. Je lui indique que ses grands-parents ont aussi des parents, ce qui l'étonne beaucoup. Madame lui demande alors où il se trouvait avant d'exister. Nous faisons l'analogie entre le bébé de sa Teyze (encore dans le ventre) et lui et sa mère. J'assiste à un moment plein de complicité, de regards tendres entre Madame et Bulut. En comprenant qu'il vient aussi du ventre de sa mère, Bulut ira se coller quelques instants à sa mère, comme Chloé l'a fait au même moment. J'indique la fin de l'entretien et Madame continue à me parler des membres de la famille que nous n'avons pas encore représentés. Sur le chemin, sans que j'évoque le sujet, elle m'indiquera qu'elle pourra ramener Bulut un autre jour de la semaine si ça m'arrange me reprécisant qu'elle ne sera pas là. Nous nous remercions mutuellement avant de nous quitter.

Bulut continue d'investir le langage écrit en groupe langage, maintenant il lit et écrit volontiers. Je lui rappelle régulièrement les analogies entre le français et le turc, ce qui lui permet de retrouver la bonne prononciation. Cependant rien n'est automatisé pour l'instant. Lors de jeux, Bulut se précipite encore beaucoup pour répondre, mais il semble faire davantage de liens entre ce qui est dit/écrit et le sens. Bulut ne parlera jamais des entretiens familiaux au sein du groupe.

D) B.

B. est né en août 2003 en France dans une famille d'origine marocaine. Il est le cinquième d'une fratrie de 6. Il est en CE2 (il a redoublé le CP).

B. est suivi depuis 2009 au CMPP (depuis octobre 2010 par ma maître de stage). B. est venu consulter initialement pour un gros retard de parole et de langage dans un contexte de bilinguisme, d'inhibition relationnelle et d'immaturité. Au début de la prise en charge, le retard de langage concernait tous les domaines sauf la morphosyntaxe. Le trouble de l'articulation était majeur et l'inhibition était telle que B. ne s'exprimait qu'en voix chuchotée. Par contre, son rapport au savoir et son rapport à l'autre étaient encore guidés par la toute-puissance: il savait tout et voulait décider de tout.

Aujourd'hui, certaines difficultés persistent : sa parole reste perturbée par une hypotonie buccale importante. Son langage reste en décalage pour son âge mais sa pensée est mobilisable comme le prouvent ses aptitudes à certains jeux de logique. Il a fait d'importants progrès en lecture mais son rapport à l'écriture est difficile comme s'il lui était insupportable de laisser une trace d'erreur à l'écrit. Son rapport au savoir s'est inversé: il ne sait pas, se retranche systématiquement derrière cette réponse, et ne prend que rarement d'initiative pendant les séances. L'inhibition relationnelle semble en revanche majorée même si le discours parallèle, cette capacité à parler de quelque chose en dehors de l'ici et maintenant, très rare chez B. jusqu'à présent, se développe autour d'un thème préférentiel, le football, sujet avec lequel il réussit à entrer en relation.

A l'école, les choses évoluent de manière positive: les enseignants remarquent ses progrès en lecture mais également au niveau de son appétence pour le savoir et dans le savoir être élève, apparu pendant le CE1. B. participe bien, il ne fait pas pour faire mais réfléchit vraiment. Sa compréhension des choses s'est affinée, au niveau de l'implicite notamment. L'école adapte les supports pédagogiques pour lui et, quand il a besoin d'aide, il n'hésite pas à la demander. Au final, B. est bien dans les apprentissages du CE2.

Ses parents évoquent sa rigidité, son côté boudeur. B. n'aime pas perdre, il peut être assez impulsif et se dispute fréquemment avec les autres membres de la fratrie.

La question principale de la prise en charge orthophonique avec B. se situe au niveau de son implication. Il n'a pas l'air concerné et semble s'accommoder de ses difficultés. Il les esquivé et semble signifier, ayant fait des progrès à l'école, qu'il préférerait qu'on le laisse tranquille en se retranchant derrière un sempiternel «je sais pas». En séance, tous les jeux «avec des lettres» ne l'intéressent pas. Il les trouve ennuyants. Sa lenteur et son inhibition ne sont-elles donc pas des formes d'opposition au travail?

A l'occasion d'un changement d'horaires de l'activité professionnelle de la maman de B. qui ne peut plus l'accompagner à ses séances, l'orthophoniste se demande si la famille ne va pas saisir l'opportunité pour demander à faire une pause, à arrêter la prise en charge, à réinterroger le projet de soin au moins ? Finalement, une solution est trouvée la semaine suivante et B. revient au CMPP. Grâce à un changement d'horaire et au fait que B. peut désormais rentrer seul à pied chez lui, la prise en charge peut se poursuivre, sans qu'il ait eu questionnement. Le jour de la reprise, B. bat des records d'apathie et de non-investissement. Mais ne s'agit-il pas d'un signe de l'angoisse ce jour-là de rentrer seul pour la première fois plutôt que d'une opposition passive?

Les rapports de B. à l'autre et au savoir posent décidément question. Nous nous en apercevons lorsque nous commençons un travail sur le génogramme. Comme il ne dispose que de peu d'informations (il ne connaît pas le prénom de son père par exemple), nous lui suggérons de poser des questions à ses parents entre les séances. B. revient à la séance suivante en ayant demandé le prénom de son père, mais il ne se rappelle pas de tout. L'orthophoniste lui suggère de l'écrire pour s'en rappeler, mais il ne s'empare pas de la suggestion. Il ne cherche pas les moyens d'investir les choses, il n'y a pas de mouvement vers le savoir ou vers la proposition de l'autre, pas de dynamisme relationnel.

Nous nous rendons compte que son organisation symbolique est floue car il croit que ses parents sont frère et sœur (ils sont en fait cousins) ! Nous suggérons d'inviter la maman pour tirer cela au clair. Il ne voit pas d'inconvénient à ce que l'on invite sa maman pour nous aider dans ce travail, laquelle accepte bien volontiers tout en reconnaissant qu'en effet B. s'y perd un peu dans la famille. La semaine suivante, la maman participe à la séance. Très disponible et ouverte, elle nous aide à compléter le génogramme. B. écoute. Il joue à la table d'à côté. On apprend que c'est le grand-père maternel de B. qui est arrivé en France en premier pour travailler («dans les années 60-70» selon la mère). Son frère, le grand-père paternel de B. par conséquent, a lui aussi eu l'opportunité de venir. Mais, après hésitation, il a finalement choisi de différer sa venue. Il semblerait que l'occasion ne se soit plus représentée. En entendant cela, B. réagit («Hein ? Qui ? ») comme si ce détail l'avait

intrigué. Creuser un peu l'histoire migratoire familiale avec B. pourrait être un levier intéressant pour qu'il adopte une position plus active dans sa prise en charge et dans sa vie en général. La semaine suivante, nous revenons avec B. sur la séance passée avec sa maman. Nous reprenons avec lui le génogramme. Nous parlons des différentes générations, de la famille au Maroc, de celle qui est en France. Il se repère bien parmi tous ses cousins et cousines vivant en France avec qui il est proche. Nous reparlons de ses grands-pères, de celui qui a fait le choix de venir et de celui qui a hésité puis qui n'est pas venu. Il me demande ce que signifie le symbole « € » que j'ai inscrit à côté de la flèche reliant son père à sa famille restée au Maroc. Je lui explique que ça veut dire que son père aide sa famille restée au pays. Je n'insiste pas. Lui non plus. Alors que nous regardons les dates d'arrivée en France de son grand-père, de sa mère, de son père et les dates de naissance de sa fratrie, B. remarque que les deux aînés sont nés avant l'installation en France du papa. Ni l'orthophoniste ni moi n'avions relevé cet élément. B. ne le savait pas avant de l'observer sur son génogramme. Je lui demande s'il sait pourquoi son grand-père a choisi de venir en France. Il ne sait pas. Je lui dis qu'il est venu pour travailler. Je n'insiste pas. Lui non plus. Toujours pas d'initiative vers le savoir ou vers l'autre mais peut-être quelque chose a-t-il été semé qui lui sera utile plus tard, le moment venu. Pour l'heure la prise en charge suit son cours. Le Sujet fait son travail, par-delà ou malgré le contexte de vie qui est le sien.

La mère de B. est arrivée en France en 1982 à l'âge de 12 ans, avec sa mère et ses frères et sœurs au titre du regroupement familial. Le père de B., lui, est arrivé en France en 1997. Tout le reste de la famille paternelle est restée au Maroc. Nous le rencontrons pour la première fois au Centre alors que son fils est suivi depuis des années. L'alliance thérapeutique, très bonne jusqu'ici avec la maman, pourra peut-être s'étendre avec le temps au papa, qui a surgi symboliquement dans la prise en charge. Nous demanderons plus tard à B. son accord avant d'inviter son papa à faire le point avec nous pour connaître son avis.

La mère de B. parle très correctement le français, en plus du berbère, la langue familiale d'origine. Elle comprend l'arabe mais ne le parle pas. Le niveau de français du papa est correct. Il parle berbère et arabe. La mère de B. nous explique que bien que la langue familiale d'origine soit le berbère, son mari et elle ont fait le choix d'élever leurs enfants dans la langue de l'école, le français, au grand dam des grands-parents et de la famille au pays qui ne peuvent échanger en berbère avec les petits-enfants. Quel ressenti B. a-t-il au sujet de ce choix linguistique? Quels sentiments éprouve-t-il envers le berbère, l'arabe? Comment perçoit-il la difficulté linguistique à échanger avec sa famille au Maroc? Sa mère nous dit que pendant les séjours au Maroc, B. apprend le berbère et

finit par comprendre même s'il ne parle pas dans cette langue. Sa mère nous relate un fait qui s'est produit lors d'un des derniers séjours au pays. Un cousin s'est adressé à B., en berbère probablement et celui-ci n'a pas compris, non pas ce qu'on lui disait dans cette langue qui n'est en définitive pas la sienne, mais il n'a pas compris qu'on lui adressait la parole. C'est véritablement ce questionnement sur son rapport à l'autre, et donc à la langue comme moyen d'entrer en relation avec l'autre, qui revient sans cesse chez cet enfant, davantage que son rapport aux langues en présence ; d'autant que l'intégration en France et en français ne semble pas faire de doute dans cette famille. La mère ne dit-elle pas de son fils qu'il est «têtu comme un breton»!

VI) DISCUSSION

Alors que nous arrivons au terme de ce mémoire, après avoir dressé le cadre théorique qui le sous-tend et essayé d'expérimenter sur le terrain les idées et les outils qui nous semblaient revêtir un caractère déterminant, l'heure est venue de tirer un bilan critique de ce travail.

Nous estimons pouvoir confirmer la validité de l'hypothèse principale de notre mémoire, à savoir que l'accompagnement familial permet en effet d'apporter des solutions dans la prise en charge orthophonique des enfants de migrants. Cependant nous pensons devoir nuancer notre propos en disant que l'apport, certes positif, d'un tel accompagnement n'est en rien spécifique à la population choisie. L'accompagnement familial, que nous dissociions clairement de la guidance parentale, constitue une modalité d'action thérapeutique potentiellement intéressante pour la prise en charge de l'ensemble des symptômes affectant le langage et les apprentissages chez les enfants.

Nous pensons pouvoir faire le même constat en ce qui concerne les hypothèses complémentaires de ce mémoire : les outils thérapeutiques déterminants d'une telle prise en charge sont bien selon nous d'ordre relationnel et culturel, linguistique et contextuel, mais encore une fois de manière non spécifique à la population des enfants de migrants, et avec quelques nuances selon les outils.

L'outil relationnel primordial nous apparaît bien être l'**alliance thérapeutique** qu'il est indispensable de tisser avec les parents pour toute démarche d'accompagnement familial, quels que soient les moyens employés pour y parvenir. Nous considérons qu'il est essentiel que le thérapeute, l'orthophoniste en l'occurrence, fasse tout son possible pour restituer leur place aux parents, pour se mettre à leur portée, en tenant compte notamment de l'asymétrie qui existe de fait dans la situation entre lui et les parents. Car si en théorie la différence de place n'implique pas une position de supériorité de l'orthophoniste par rapport aux parents qui, seuls, assument la responsabilité sociale pour leur enfant et ne font que la déléguer ponctuellement au thérapeute le temps de la prise en charge, et si cette situation n'empêche pas une forme de réciprocité dans les échanges, dans la pratique, du fait du lieu de consultation, du niveau socio-culturel et linguistique souvent précaire, et de la méconnaissance de la part des consultants de nos usages en matière de santé, les parents se retrouvent dans une position clairement inconfortable.

La **prise en compte de la diversité culturelle**, par l'intérêt que peut manifester l'orthophoniste à

cet égard, peut incontestablement servir à renforcer l'alliance thérapeutique avec les parents et la relation avec l'enfant. Cependant nous ne considérons pas qu'elle puisse constituer un outil thérapeutique à proprement parler. D'abord parce que l'orthophoniste ne pourra jamais ou presque compter sur la présence d'un traducteur ou d'un médiateur culturel et qu'il ne pourra que tenter de prendre garde à son ethnocentrisme. Ensuite parce que l'orthophoniste apporte sa spécificité qui est autre, à savoir son savoir-être au service d'un savoir-faire, plus ou moins technique, plus ou moins relationnel, destiné à prendre en charge les symptômes langagiers et des apprentissages, dans un contexte de diversité culturelle ou non.

C'est à ce niveau, de l'ordre du savoir-être au service d'un savoir-faire orthophonique, que nous plaçons l'**implication personnelle** de l'orthophoniste, inévitable et déterminante puisqu'inhérente à toute rencontre thérapeutique, davantage qu'au niveau d'une utilisation d'éventuelles expériences de vie communes comme outil thérapeutique. Cet aspect, bien qu'il nous ne nous paraisse pas totalement inintéressant, à condition que cela soit à un degré raisonnable que chaque thérapeute se fixe subjectivement, semble davantage ponctuel, voire anecdotique.

Ainsi, davantage que la prise en compte d'une éventuelle diversité culturelle, ce qui se joue selon nous lors de chaque rencontre thérapeutique est la **prise en compte de l'altérité** qui réside en tout un chacun, quelles que soient sa langue et sa civilisation, dès lors qu'il est autre, c'est-à-dire qu'il n'est pas moi et que, partant, il a forcément une façon autre de percevoir la réalité et tout ce qui la compose. L'enjeu de la relation orthophonique, comme de toute relation en définitive, sera donc de tenter de combler autant que faire se peut l'irréductible différence inhérente à l'altérité, bien qu'il soit illusoire de penser parvenir à une forme de transparence et qu'il demeurera par conséquent toujours du malentendu.

La rencontre thérapeutique implique donc de part et d'autre de consentir à un effort vers l'autre, effort qui aboutira nécessairement à une transformation de l'un comme de l'autre puisque chacun tentera d'accéder à la perception que l'autre a de la réalité et qu'ensemble, une fois que chacun aura permis à l'autre de le changer, le thérapeute et son patient commenceront à cheminer ensemble, à construire une base commune, une réalité commune, un espace physique et psychique commun qui permettront de poursuivre l'objectif final d'une disparition du symptôme.

Nous souhaitons également nuancer l'importance des outils linguistiques que nous avons sélectionnés pour nos expérimentations cliniques. Nous confirmons que l'analyse du **contexte linguistique** familial est un élément important de l'anamnèse car elle va permettre de compléter l'état des lieux que dresse l'orthophoniste sur le versant linguistique. Cependant nous minimiserons ici l'aspect de réajustement des choix linguistiques parentaux qu'elle induisait. Ou du moins nous estimerons que le réajustement ne peut opérer que très précocement. Si nous ne remettons pas en

cause notre idée de valoriser la langue d'origine et d'en faire le vecteur préférentiel de l'entrée dans le langage pour les enfants de migrants, nous considérons désormais qu'il s'agit de prendre en compte prioritairement non plus le rapport aux langues de l'enfant (de la maison vs de l'école) mais bien son rapport à la langue, et par là même son rapport au monde et aux autres, dans la mesure où ceux-ci sont portés par la langue. Nous avons vu en effet que l'enfant, doué de manière innée de la capacité de langage et de capacités logiques, s'imprègne des usages langagiers (et sociaux) de son entourage, quelles que soient ses formes. Sa langue maternelle se développe ainsi au gré de ses interactions, en un ou plusieurs idiomes, et ce faisant l'enfant forge son rapport à la langue, aux autres, au monde qui l'entoure. D'éventuels troubles du langage devront par conséquent être resitués non pas dans un inaccessible bilinguisme mais bien dans un nœud de ce rapport de l'enfant à la langue ou aux autres puisque la langue est le moyen d'entrer en relation avec l'autre et de dire le monde. En ceci, encore une fois, nous concluons qu'il n'existe pas de spécificité dans les situations dites de bilinguisme et que cette analyse du rapport à la langue est valable pour tout enfant, voire pour tout patient.

Pour ce qui est du travail avec les familles autour de l'élaboration de leur vécu migratoire, à travers l'établissement d'un génogramme, nous estimons qu'il est sans nul doute très utile à l'enfant pour mieux appréhender son histoire personnelle et familiale et pour se resituer dans le temps et dans l'espace. Le génogramme, limité à sa modalité d'arbre généalogique, est en effet un excellent outil pour l'anamnèse, pour tous les patients d'ailleurs, mais nous nous rendons compte que son utilisation à des fins thérapeutiques est susceptible d'être discutée. Il ne nous semble par exemple pas apte à sceller une bonne alliance thérapeutique en début de relation. Très intrusif, cet outil nécessite au contraire que la relation de confiance soit déjà bien établie. Ce n'est qu'à cette condition que les familles seront disposées à creuser dans leur vécu migratoire afin d'y identifier d'éventuels nœuds pouvant être à l'origine des symptômes de leur enfant. Dans tous les cas, les outils systémiques, comme tous les outils d'ailleurs à notre avis, doivent être utilisés avec parcimonie quand il faut, avec qui il faut et comme il faut, introduits avec tact sans forcer et sans perdre de vue que le Sujet fait son travail, par-delà ou malgré le contexte de vie qui est le sien. Nous lui laissons « le temps du cheminement pour que les nœuds se dénouent, pour que les choses puissent se dire autrement que par le symptôme. Un temps fait de détours, d'oubli, de mise à distance du symptôme, de lâcher-prise pendant lequel chacun des partenaires de la prise en charge cherche avec l'autre à construire une relation aux mots plus libre »¹²⁷.

Et cela n'est d'ailleurs aucunement spécifique à la prise en charge des enfants de migrants. Pas de recette miracle donc, pas de baguette magique, pas d'« exercices » orthophoniques propres à

127 Claire de Firmas (2008), *Les marqueurs transversaux* p. 25

résoudre les problèmes de langage des enfants issus de familles migrantes. Le souci par contre, pour n'importe quel patient, « d'accompagner le Sujet dans l'élaboration d'une parole ni surchargée d'affect, ni vidée de subjectivité, une parole juste pour le Sujet qui la porte debout, c'est-à-dire digne et fier, en justesse avec lui-même et en relation avec sa communauté linguistique et son histoire singulière, plutôt qu'une parole droite, qui serait simplement conforme au code formel »¹²⁸.

128 Claire de Firmas (2008), *Les marqueurs transversaux* p. 79

CONCLUSION

Un enfant, de par le statut qui est le sien et de par les besoins physiologiques et psychiques qui conditionnent son bon développement, ne saurait être appréhendé sans prendre en compte son contexte socio-affectif dans sa globalité. Cela vaut dans le cadre d'une prise en charge orthophonique, notamment si l'enfant en question est issu d'une famille de migrants.

Voilà pourquoi nous préconisons, dans un contexte de diversité linguistique et culturelle mais in fine pour toute situation où un enfant franchit le seuil d'un cabinet d'orthophonie car souffrant d'un symptôme orthophonique, une modalité thérapeutique que l'on pourrait qualifier de « mixte ». Mixte car elle chercherait, en vue de rendre inutile et caduque la persistance du symptôme, à la fois à accompagner le contexte familial pour agir sur ce qui est en son pouvoir de modifier, et à aider le patient à se frayer un chemin, de manière tout à fait subjective, vers l'abandon de ses entraves langagières. Puisque l'enfant, quel que soit son contexte linguistique et culturel, n'échappe pas à la spécificité humaine d'être doué de la capacité de langage, c'est de cette mission dont l'orthophoniste se voit investi : l'aider à éliminer ce qui pose problème dans son rapport au langage.

Là réside l'enseignement majeur que nous retirons de ce travail de recherche et de réflexion, partis du thème du bilinguisme, qui nous aura fait tourner en vain autour de la question de l'éventuelle spécificité des troubles langagiers des bilingues et de l'éventuelle spécificité de la prise en charge orthophonique des enfants de migrants.

En parallèle ce mémoire a aussi contribué à la réflexion sur notre ethnocentrisme ; prendre conscience de certains de nos préjugés et stéréotypes n'a pas été toujours confortable mais il nous semble indispensable que chaque orthophoniste se confronte à ses certitudes. Pour cela, la présence d'un tiers nous paraît être nécessaire.

Nous craignons que la réforme de nos études et l'uniformisation des enseignements dans les différents centres de formation occultent encore davantage la part psychologique et relationnelle de toute prise en charge orthophonique. Sans vouloir nier l'importance de la technique, nous estimons qu'un orthophoniste ne peut faire l'économie d'une réflexion sur soi et sur la relation.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages de référence

Abdelilah-Bauer B. (2008), *Le défi des enfants bilingues, Grandir et vivre avec plusieurs langues*, Paris, La Découverte.

Bourget L. et Le Corre A. (2012), *Orthophonie et diversité culturelle : analyse et questionnement sur l'alliance thérapeutique entre les parents et l'orthophoniste en exercice libéral*, Mémoire d'orthophonie, Université de Nantes.

Camilleri C., Cohen-Emerique M. (2002 d'après une édition de 1989), *Chocs des cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Éditions L'Harmattan.

De Firmas C. (2008), *Les marqueurs transversaux*.

Gantelme M. et Vanuxem L. (2011), *Pratique de l'accompagnement parental des orthophonistes libéraux de la région Rhone-Alpes: Quels enjeux pour la profession ?* Mémoire d'orthophonie, Université de Lyon

Héran F. (2012), *Parlons immigration en 30 questions*, Doc en poche Entrez dans l'actu, Edition La documentation française.

Moro M-R. (2004, 2ème édition), *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, en poche chez Hachette Littératures dans la coll. « Pluriel ».

Quentel J.-C. (2008, 2ème édition), *Le parent, responsabilité et culpabilité en question*, Bruxelles : Editions De Boeck Université.

Rouchon J-F. (2007), *La notion de contre-transfert culturel, enjeux théoriques, cliniques et thérapeutiques*, thèse pour le doctorat de médecine, Université de Nantes.

Rosenbaum F. (1997), *Approche transculturelle des troubles de la communication, Langage et migration*, Masson, Paris.

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

Yahyaoui A. (sous la direction) (1988), *Troubles du langage et de la filiation chez le maghrébin de la deuxième génération*, Grenoble : Editions La Pensée Sauvage.

Articles de référence

Couëtoux-Jungman F., *Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance*, Devenir, 2010.

Couëtoux-Jungman F., *Bilinguisme précoce*, dossier Ortho Magazines n°92 (Janvier-Février 2011)

De Houwer A. (2006), « *Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille* », *Langage et société*, 2006/2 n° 116, p. 29-49. DOI 10.3917/lis.116.0029

Dumont M-C. et Legendre G. (2000), *Repenser l'intervention en tenant compte des origines*. Psychologie Québec, sept. 2000, pp.16-19.

Flahault F., « *Instruction, éducation et transmission entre générations* », *Revue du MAUSS*, 2006/2 no 28, p. 295-304. DOI : 10.3917/rdm.028.0295

Le Bail J-M. (2008) *Parentalité, filiation, transmission et apprentissage*, <http://ethnoeduc.overblog.com/article-23836575.html>

Nechifor-Marhadour N. « *Le cas d'adolescents isolé étrangers* », *Le Journal des psychologues* 7/2011 (n° 290), p.22-27. URL: www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2011-7-page-22.htm. DOI : 10.3917/jdp.290.0022.

Neyrand G. « *La parentalité comme dispositif. mise en perspective des rapports familiaux et de la filiation* », *Recherches familiales* 1/2007 (n° 4), p. 71-88. http://www.cairn.info/revue_recherches_familiales-2007-1-page-71.htm

Reveyrand-Coulon O. « *Retour en langue et filiation* », *Le Journal des psychologues* 7/2011 (n°290), p. 28-31. URL: www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2011-7-page-28.htm. DOI:10.3917/jdp.290.0028.

Rezzoug D. et al., « *Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités* », *Le français aujourd'hui*, 2007/3 n° 158, p. 58-65. DOI : 10.3917/lfa.158.0058

Solis-Ponton L. « *Sur la notion de parentalité développée par Serge Lebovici* », *Spirale* 1/2001 (no 17), p. 135-141. <http://www.cairn.info/revue-spirale-2001-1-page-135.htm>

Autres sources bibliographiques

Bertrand R. (2006), *Mémoires d'empire-La controverse autour du «fait colonial»*, Éditions du croquant

Devereux G. (1980), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Éditions Flammarion

Giampino S. « Grâce à Françoise Dolto, nous parlons aux enfants et c'est central »
Publication n° 904 du 6 novembre 2008

Jenni A. (2011), *L'art français de la guerre*, Éditions Gallimard

Nex F. (2011), *Développement du langage bilingue chez les enfants de famille migrante. Proposition d'une action de prévention autour du conte bilingue et élaboration d'un livret destiné aux parents*. Mémoire d'orthophonie, Université de Nancy

Pouteau C. (2008), *Orthophonie et migration : Réflexion pour une pratique orthophonique à l'écoute des identités contemporaine*. Mémoire d'orthophonie, Université de Nantes

Quentel J.-C. (2006), d'après un compte-rendu de conférence rédigé par Couraud F., *Conforter les compétences parentales*, Les rendez-vous régionaux du travail social organisés par l'IRTS de Rennes

Quentel J.-C. (2005), Grammaire, langue et bilinguisme chez l'enfant, «*In mehreren Sprachen leben. Literaturwissenschaftliche, sprachdidaktische und sprachwissenschaftliche Aspekte der Mehrsprachigkeit*», Actes du Colloque organisé par le DAAD à Bordeaux, pp. 129- 152.

INED : Population & Sociétés n°472, novembre 2010
http://www.ined.fr/fichier/t_publication/1520/publi_pdf1_472.pdf

<http://vosdroits.service-public.fr/N17046.xhtml>

Filmographie

Nurith Aviv (2004), *D'une langue à l'autre*.

« **le film** : deux siècles d'histoire de l'immigration en France » (2006)
<http://www.histoire-immigration.fr/histoire-de-l-immigration/le-film>

Résumé :

La société actuelle est en pleine mutation : l'évolution du fonctionnement de la famille et de la parentalité, l'hétérogénéité croissante des populations et des usages culturels sont des phénomènes dont l'impact est perceptible jusque dans la pratique de soin des orthophonistes.

Nous prenons le parti dans ce mémoire de défendre l'idée selon laquelle l'accompagnement familial est une modalité thérapeutique intéressante dans la prise en charge orthophonique des enfants de migrants. Si nous reconnaissons la validité d'outils tels que l'alliance thérapeutique avec les parents, l'analyse du contexte linguistique ou encore l'élaboration du vécu migratoire familial, nous nous rendons compte que ce type de prise en charge n'est en rien spécifique à la population des enfants évoluant dans un contexte de diversité linguistique et culturelle.

Nous en arrivons à la conclusion que, quel que soit le contexte de vie du patient rencontré, l'orthophoniste s'attachera, grâce à son savoir faire et à son savoir-être orthophoniques, à accompagner son patient dans son cheminement vers un rapport au langage plus harmonieux.

Mots-clés : Orthophonie, accompagnement familial, bilinguisme, diversité culturelle, langage, langue maternelle.

Abstract :

The present-day society is undergoing massive changes: the evolution of family and parental functioning, the increasing heterogeneousness of populations and cultural customs are impacting even speech therapists interventions.

We defend in this dissertation the idea that family guidance can be useful during speech therapists interventions with children from migrant families. Though we acknowledge interest of therapeutic aids like alliance with parents, linguistic context analysis or migratory story elaboration, we realize that this kind of therapy is not specific to children growing in cultural and linguistic diversity.

We come to the conclusion that speech therapists will endeavour to help any patient to reach a more harmonious relationship with language thanks to specific interpersonal expertise.

Key-words : Speech therapy, family guidance, bilingualism, cultural diversity, language, mother tongue.