

Université de Nantes

**Unité de Formation et de Recherche
"Médecine et Techniques Médicales "
Année Universitaire 2007/2008**

Mémoire

pour l'obtention du

Diplôme de Capacité d'Orthophoniste

Présenté par

Claire Pouteau

14 mars 1986

ORTHOPHONIE ET MIGRATIONS:

**Réflexion pour une pratique orthophonique à
l'écoute des identités contemporaines.**

Présidente du Jury: Marie-Joëlle PREVERT, Orthophoniste

Directeur de Mémoire: Patrice LAMBERT, Psychologue clinicien,
Psychanalyste.

Membre du Jury: Pascale QUERE, Orthophoniste.

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

*« Je change d'horizon,
Mes envies se mélangent.
Je change de pays,
Je change de souvenirs,
Je change mon discours.
Ma façon de voir les choses change,
Je ne sais pas pourquoi, ni quoi exactement,
Mais il y a quelque chose là au fond de moi qui a changé,
Qui change encore, je le sens, et qui changera sûrement
Ou peut-être pas.
Mais quand j'y pense et que
Je veux dire aux gens ce qui change,
Je ne peux pas.
Je ne trouve pas les mots.

Les mots ont-ils changés eux aussi ?
Peut-être. »*

Extrait de « Un monde à portée de mains »*

* « Un monde à portée de mains » : recueil de textes réalisé par un groupe d'étudiants nantais engagés dans des projets interculturels et solidaires. Editions : Maison des citoyens du monde, Nantes, achevé en mars 2008.

Sommaire.

Introduction.....	4
Partie 1 :Quand langage, culture et vécus individuels se lient pour créer les identités.....	6
Introduction.....	10
I- La culture.....	10
1- Historique de la notion culturelle.....	8
2- Les approches contemporaines.....	16
2-1- Les systèmes culturels.....	13
2-2- Le sujet au sein des systèmes culturels.....	16
Conclusion.....	24
II- Le langage et la langue maternelle dans les constructions individuelles.....	25
1- le langage, précocement et profondément inscrit.....	25
2- La langue maternelle.....	34
III- Langage, culture, identité.....	38
1- Des liens entre langage et culture.....	38
2- Langage, systèmes culturels et identité des sujets.....	42
3- Langue, culture et identité des peuples.....	43
Conclusion.....	45
Partie 2 : De la terre natale des parents aux bancs d'école de leurs enfants. Parcours migratoires.....	46
Introduction.....	49
I- Histoire de migrant ou « le séjour dans l'eau ne transforme pas un tronc en crocodile ».....	47
1- L'histoire du migrant : un entre-deux à conquérir.....	48
Le voyage.....	48
L'arrivée ailleurs.....	49
2- De la rencontre avec l'autre à la perte des repères : des aléas de la migration.....	50
Face à l'altérité, les identités se remettent en question.....	50
La perte des repères.....	52
Statut de la langue maternelle : dévalorisation et conséquences.....	53
3- Un rappel aux origines.....	55
Vivre l'entre-deux impose un retour violent aux origines.....	55
Que faire de l'origine ?.....	56
Ecueils : l'origine trop comblante, le faux-self ou l'enlisement entre-deux, l'errance....	58
4- La fin du voyage : Réussir l'entre-deux.....	60
Réussir l'entre-deux.....	60
L'entre-deux langues.....	61
Conclusion.....	62

II - L'enfant de migrant et sa construction identitaire.....	63
1- Transmission des identités, fragilité du cadre familial et difficultés de transmission.....	63
La transmission aux enfants de migrants.....	63
Transmission culturelle fragile et vulnérabilité de l'enfant de migrant.....	64
Bousculement de l'ordre des générations, rupture dans la filiation et difficultés de transmission de repères stables.....	65
Transmission des origines.....	66
2 - Transmission des langues, un entre-deux-langues à conquérir.....	68
Langues et familles.....	68
L' « entre-deux-langues » idéal : le bilinguisme additif.....	69
Le semilinguisme.....	70
3- Du foyer à l'école : le passage des apprentissages.....	72
Conclusion.....	75
Partie 3 : Joséphine, la petite fille qui flottait.....	77
1-Présentation générale.....	77
2- Le monde de Joséphine.....	79
Mes premières observations.....	80
Mieux comprendre, au fil des séances :	82
3- Le monde que je comprends	86
Joséphine, une petite fille qui flotte.....	86
Joséphine, singulière dans une dynamique familiale.....	88
4- Conclusion	92
Partie 4 : Réflexion pour une pratique orthophonique de l' « entre-deux ».....	94
Introduction.....	97
1- L'interculturel au cabinet : penser l'altérité.....	95
1-1- Nous sommes culturés.....	96
1-2- Ils sont culturés.....	98
1-3-La situation de soin et l'altérité.....	100
2- Construire un cadre de l' « entre-deux ».....	101
2-1- Dès la première rencontre, proposer un cadre d'échange équilibré.....	102
2-1- Les rencontres avec l'enfant.....	105
3- Ma prise en charge avec Joséphine : réflexions	107
Conclusion :.....	109
Conclusion.....	110
Bibliographie.....	112
Annexe.....	118

Introduction.

Joséphine a 9 ans. Elle suit une prise en charge orthophonique pour troubles des apprentissages. Ses parents sont d'origine kurde. Ils ont immigré en France il y a vingt et douze ans, se sont mariés et ont eu leurs trois enfants. Ces personnes ont quitté leur terre natale pour s'implanter dans un pays d'accueil. Comme beaucoup d'autres.

La mondialisation des échanges, des communications, les migrations bouleversent les sociétés actuelles et les identités prises dans tous ces mouvements bougent, évoluent, se métissent.

Joséphine est de ces nombreux enfants qui sont nés au cœur de ces mouvements et qui doivent se construire au pluriel, entre le monde des origines de leurs parents et le nouveau monde qui les a accueilli. Ces enfants du métissage, singuliers au premier abord sont pour certains des figures de proue dans des sociétés qui évoluent rapidement et dans lesquelles « demain tous les enfants seront métis »¹.

Mais ces enfants, s'ils sont pleins d'espoir pour les sociétés de demain, sont fragiles. S'ils sont riches d'une double appartenance, ils en sont aussi sensibles. Nombreux sont ceux qui, comme Joséphine, échouent à entrer dans les apprentissages ou peinent à construire leur langage. L'échec scolaire, qui trop souvent conditionne un échec social est fréquent chez ces enfants. Mais pourquoi ? Et comment intervenir auprès d'eux lorsqu'ils franchissent le seuil de nos cabinets d'orthophonie ? Faut-il penser ces identités contemporaines pour repenser nos pratiques ?

C'est ce à quoi nous tenterons de répondre dans ce travail. Nous verrons qu'au cœur de mouvements identitaires conflictuels, les « passages » de ces enfants sont rendus plus difficiles et nous réfléchirons à la manière dont nous pouvons les accompagner de notre place d'orthophoniste.

Ce travail suivra alors l'évolution d'une réflexion personnelle en quête d'une meilleure compréhension de ces enfants.

Ainsi et dans un premier temps, nous aborderons les notions de culture, de langue maternelle et d'identité pour comprendre leurs rôles dans la construction des sujets.

Puis nous découvrirons un parcours migratoire, de l'arrivée au pays d'accueil à la « fin du voyage », avec ses enjeux, ses aléas, ses écueils et ses richesses. Cela nous permettra de

¹ Moro (2002) p19

mieux aborder et comprendre ensuite les constructions identitaires des enfants de la migration ; de la terre d'origine de leurs parents aux bancs de leur école française...

L'histoire de Joséphine viendra étayer notre recherche par la singularité de sa situation. Nous essaierons de démêler les nœuds de sa dynamique personnelle en lien avec celle de sa famille, pour en ressortir des éléments d'interprétations de ses difficultés d'apprentissages.

Enfin, nous porterons une réflexion sur la pratique orthophonique en lien avec les éléments que nous aurons apportés tout au long de ce travail.

Partie 1 : Quand langage, culture et vécus individuels se lient pour créer les identités...

Le sujet qui a migré est d'une autre culture. Il porte un nom aux consonances inconnues, il parle une autre langue ou nous étonne de son accent exotique, ses habitudes sont différentes... Son identité en somme étonne, déroute ou laisse indifférent...

Mais qu'est-ce que l'identité ? R. Berthelien² nous en propose une définition :

« L'identité, 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. »

A partir de cette définition, nous nous sommes interrogé sur ce qu'est la culture, sur la manière dont le langage peut porter les identités et finalement sur les liens qu'ils peuvent avoir avec l'individu...

Dans un premier temps, donc, nous réfléchissons sur la culture et sur ses liens aux sujets. Nous découvrirons toute la complexité de systèmes symboliques qui se mêlent et se démêlent, en interconstruction et en interrelation permanente.

Puis nous chercherons à comprendre comment le langage intervient dans les constructions identitaires à travers une première réflexion sur ses ancrages au sein du sujet, son développement, et une seconde, sur la langue maternelle.

Enfin, nous aborderons tous les liens qui unissent la culture, le langage, les vécus individuels et l'identité des sujets et des peuples, pour finalement plus tard mieux comprendre les enjeux identitaires des migrations.

² Berthelien (2005)

I- La culture.

On recense quasiment autant de définitions de la « culture » que d'auteurs, en voilà quelques bribes : Le petit Robert 2003 nous dit (entre autres définitions) :

« Culture : Ensemble des formes acquises de comportement, dans les sociétés humaines. »

Différents auteurs donnent des définitions énumératives de la culture et y incluent les techniques, les rituels, les mythes, le langage, les systèmes de parenté, les institutions, les règles, etc. La philosophie parle d'un découpage rationnel pour appréhender le monde, la psychanalyse y fait jouer l'inconscient, très généralement le concept de « représentation » y est attaché...

Entre toutes les conceptions, nous essaierons de tirer ce qui de tout cela s'attache à notre intérêt final qu'est le sujet au sein de sa culture. Déjà, nous voyons que le langage n'est pas loin.

Pour mieux appréhender le concept, nous aborderons l'historique de la notion culturelle pour progressivement nous orienter vers les conceptions issues des courants anthropologiques, sociologiques et psychologiques.

Enfin, nous attarderons notre réflexion sur le « sujet culturel », le sujet dans sa culture et dans sa construction identitaire. Nous verrons alors que le système culturel est structurant et structuré par le sujet, qu'il offre une base de représentation du monde tout en étant moteur de l'individualisation du sujet en lui donnant des repères, une origine, des défenses. Les systèmes culturels et les sujets sont en interactions dynamiques et de leurs créativités communes naissent les identités.

1- Historique de la notion culturelle.

1-1-Jusqu'au 19eme siècle, la culture est un concept général.

Le dictionnaire culturel d'Alain Rey³ nous éclaire sur l'évolution de cette notion...

Dans la langue française, **l'ancien usage du mot** culture se rapporte au monde agricole. Peu à peu, la culture des champs est comparée à la culture de l'esprit et le nouvel usage qui en résulte s'impose. Ainsi, en 1549, la culture est définie comme « *le développement des facultés intellectuelles (d'une personne) par des exercices appropriés et l'ensemble des connaissances qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement.* »⁴. Elle se rapporte à un travail personnel et volontaire.

Au siècle des lumières, dans la perspective humaniste et universaliste, la « culture » se conçoit comme **ce qui se distingue et se surajoute à la nature**, en distinguant l'homme de l'animal. Elle permet la promotion sociale de ceux qui s'« évertuent » à atteindre le perfectionnement moral et intellectuel et confère alors une indiscutable supériorité à ces porteurs de « culture ». Elle est considérée comme un attribut, un état, signe de progression de la raison humaine.

La notion s'apparente à celle d'« humanisme », à celles de discipline et de pédagogie, mais aussi à celle de la civilisation, qui est l'acquisition de la vertu civile.

Dans cette **perspective civilisationnelle**, les intellectuels des Lumières imaginent que le milieu dont ils sont issus est celui qui occupe la meilleure place : il serait le plus civilisé, voire, le seul qui le soit. Les autres populations du monde sont considérées comme n'ayant pas acquis leur niveau sur l'échelle hiérarchique de l'évolution civilisationnelle. La culture et la civilisation sont liées à une conception **progressiste** de l'histoire.

Cette idée de supériorité culturelle et civilisationnelle des Lumières rayonne dans toute l'Europe mais progressivement elle confronte les différents états, tous soucieux de défendre leurs caractéristiques et valeurs propres. En 1774, Herder⁵, dont l'idée est de défendre sa

³ REY A. (2005) Le Dictionnaire culturel de langue française. Entrée « culture ».

⁴ Ibid.

⁵ **J.G. Herder**, 1744-1803, poète, théologien et philosophe allemand.

culture face à l'impérialisme des Lumières françaises, prône l'idée selon laquelle chaque peuple doit être reconnu dans sa singularité. C'est le début du **relativisme culturel**.

La révolution française et le début du XIXème observent un grand basculement dans la réflexion sur l'homme. Il devient le nouveau centre d'intérêt et Diderot, dans son Encyclopédie parle pour la première fois de « sciences de l'homme ».

L'anthropologie, l'ethnologie et l'ethnographie voient le jour. Elles s'intéressent à la **concrétisation de l'homme par l'ensemble de la collectivité humaine**. Elles maintiennent cependant la conception évolutionniste de la culture et les recherches comparatistes vont placer les diverses populations sur une échelle d'évolution. De là se tirent des arguments racistes.

La fin du XIXème siècle voit apparaître les prémises des conceptions anthropologiques actuelles de la culture : d'une part, les recherches ethnologiques et ethnographiques se portent sur les caractéristiques concrètes des ethnies. D'autre part, l'idéologie évolutionniste s'efface progressivement : les ensembles culturels sont désormais considérés en eux-mêmes et pour eux-mêmes et plus comme les différentes étapes d'une évolution civilisationnelle commune. On s'attache à ce qui les singularise et en fait des unités distinctes portées par différents groupes humains.

Cet historique de la conception de la culture nous éclaire sur les différents sens et valeurs qui lui ont été attribués, et pour certains, encore viables de nos jours. Il nous amène également à comprendre comment et pourquoi la notion culturelle, partie d'une conception très générale, s'est progressivement rattachée aux sciences humaines.

1-2- Au 20ème siècle : la notion culturelle est au coeur des sciences humaines et sociales : trois courants ont inspirés les approches contemporaines.

La notion culturelle entre donc progressivement dans le champ des sciences sociales et humaines. Aux 19^{ème} et 20^{ème} siècles, différents courants anthropologiques, associés à la psychologie, l'archéologie ou encore à la sociologie vont naître, et à travers eux différentes conceptions de la notion de culture.

On peut y voir deux grands axes néanmoins entremêlés : l'un tourné vers la culture comme fait collectif, avec l'étude et l'analyse des sociétés et des groupes ethniques (géographie, linguistique, archéologie) ; l'autre porteur de la dimension sociale, avec l'étude de l'individu et de sa relation à son groupe, à son système culturel (psychologie, sociologie).

Dans notre cadre de réflexion, ce sont les recherches relevant principalement de la psychologie qui nous intéresseront et nous allons maintenant aborder rapidement le culturalisme, le phénomène d'acculturation⁶ et l'anthropologie structurale de Lévi-Strauss qui permettront une meilleure approche des visions actuelles de la culture dont nous nous emparerons par la suite.

Le culturalisme

Dans cette approche nord-américaine de la première moitié du 20ème siècle et portée par des anthropologues comme Margaret Mead (1901-1978), Ruth Benedict (1887- 1848) et des psychanalystes comme Abram Kardiner (1891-1981), la culture est perçue comme un système social structuré : un « modèle » ou pattern. Chaque individu y a un statut particulier qui lui confère un comportement, des attitudes et des valeurs particulières. Elle est une totalité concrète dans laquelle chaque élément se réfère à l'ensemble, mais le tout n'existant que par les acteurs sociaux qui la font vivre.

Ces acteurs sociaux, suite à l'enculturation qui donne forme à leur esprit, transmettent leur culture tout en contribuant à sa transformation et au maintien de ses particularités.

Linton introduit la notion aujourd'hui très controversée de « personnalité de base » que Kardiner définit comme une « configuration psychologique particulière (...) sur laquelle les individus brodent leurs variantes singulières (...), base de la personnalité de tout les membres du groupe, la « matrice » dans laquelle les traits de caractère se développent ».

⁶ Courants évoqués par Vinsonneau (2002)

On reproche aujourd'hui à cette approche culturaliste **une vision trop statique des cultures et des acteurs sociaux** qu'elles regroupent.

Mémoire pour l'étude de l'acculturation, 1936.

Aux Etats-Unis, dans les années 30 l'étude de la culture noire américaine par M.J.Herskovits⁷ bouleverse l'anthropologie traditionnelle. En France, dans les années 50, ce sont la découverte du monde afro-brésilien par Bastide⁸ et l'étude de Balandier⁹ sur les sociétés colonisées d'Afrique, qui poseront un nouveau centre de réflexion : celui de l'acculturation. On découvre **les effets des rencontres entre cultures** qui contrairement à ce qu'en disait l'anthropologie du début du siècle, ne semblent pas altérer la pureté des cultures mais plutôt **les enrichir, les transformer**.

En 1936, se crée aux Etats-Unis le « Mémoire pour l'étude de l'acculturation », comité chargé de l'organisation de la recherche sur les faits d'acculturation. Il s'accompagnera de l'émergence d'un nouveau champ de recherche doté d'outils théoriques et de méthodologies spécifiques.

Ainsi, l'acculturation, nouvellement au centre des préoccupations anthropologiques, s'envisage comme une transformation dynamique d'entités culturelles en contact. Les termes de « mouvement », « dynamique » entrent dans le champ de l'anthropologie culturelle, une nouvelle vision de la culture voit le jour.

L'anthropologie structurale de Lévi-Strauss.

Contemporain des deux précédents mouvements, le français Lévi-Strauss révolutionnera l'anthropologie.

Suite à sa rencontre avec Jakobson¹⁰, il adopte le structuralisme de la linguistique. Ainsi, il compare la culture au langage en tant que systèmes signifiants :

« ...comme les phonèmes, les termes de la parenté sont des éléments de signification ; comme eux, ils n'acquièrent cette signification qu'à la condition de s'intégrer en système ; les

⁷ **Melville Herskovits**, 1895-1969, anthropologue américain, le premier à avoir étudié l'Amérique Noire en tant qu'un ensemble anthropologique propre et tenant compte des origines africaines.

⁸ **Roger Bastide**, 1898-1974 ; sociologue, anthropologue, professeur spécialisé en sociologie et en littérature brésilienne.

⁹ **Georges Balandier**, né en 1920 ; ethnologue et sociologue français qui pris parti pour l'indépendance des colonies d'Afrique et participa de l'intérieur à leur libération. Il invente le concept de tiers-monde. Aujourd'hui, il est directeur des Cahiers internationaux de sociologie.

¹⁰ **Roman Jakobson**, 1896-1982, né en Russie. Maître de la linguistique du XXe siècle, il développe le structuralisme introduit par F. Saussure. Son travail influencera de nombreux domaines tels que la sémiotique, l'anthropologie, la psychanalyse, etc.

« systèmes de parenté », comme les « systèmes phonologiques », sont élaborés par l'esprit à l'étage de la pensée inconsciente. »¹¹

De plus, en s'intéressant non pas à la diversité des cultures mais à leurs invariants, il défend l'idée d'un « capital commun » de l'humanité, base structurée des cultures et des esprits humains.

Il choisit d'intituler sa thèse « Anthropologie structurale » : Pour la première fois et de manière révolutionnaire, l'anthropologie compare la culture à une structure et l'associe à **l'inconscient**.

Ces différents courants de recherches sur la notion culturelle, associés à bien d'autres encore, amèneront progressivement aux perceptions actuelles en permettant à des notions telles que : système de signification, dynamique, identité, structure, interaction et inconscient de prendre leur place dans la réflexion.

¹¹ Levi-Strauss (1996), p.46

2- Des systèmes culturels à l'individu, de l'individu aux systèmes culturels : Les approches contemporaines.

La notion culturelle reste essentielle dans les recherches anthropologiques, sociologiques ou psychologiques. De plus en plus les regards se croisent, se questionnent et s'enrichissent mutuellement. Les mouvements sociaux issus des nouvelles sociétés, les migrations, la mondialisation des communications font voir et revoir les questions culturelles et identitaires. On s'intéresse aux structures culturelles mais aussi aux sujets culturés, aux identités qui naissent au cœur de systèmes culturels. Ce sont principalement les réflexions issues de la psychologie culturelle et de la psychanalyse qui s'attachent au sujet culturé et auxquelles nous nous référerons.

La culture est profondément interpsychique et intrapsychique, nous allons le voir dans cette partie en abordant dans un premier temps les systèmes culturels dans leur structuration puis en nous attardant sur les sujets culturés et leurs liens aux systèmes culturels.

2-1- Les systèmes culturels.

Qu'est-ce que les systèmes culturels ? Que portent-ils ? Comment fonctionnent-ils ? Nous tentons ici de répondre à ces questions en nous basant notamment sur les travaux issus de la psychologie culturelle de C. Camilleri (1996) et de ses collaborateurs, dont G. Vinsonneau (2002).

2-1-1- Des systèmes de signification.

Aujourd'hui, les conceptions de la culture se réfèrent massivement à « l'intermédiaire incontournable qu'est la signification. »¹² **Les systèmes culturels sont conçus comme des ensembles symboliques.** Ils sont des viviers de significations, élaborés et partagés par des individus et par des groupes qui rallient des perspectives communes.

Les travaux initiés par Lévi-Strauss (1958) renvoient la culture au **travail de l'inconscient**. Par la symbolisation qu'ils exercent, les conduites, les langues, les us et coutumes sont des reflets des inconscients collectifs et individuels.

¹² Camilleri et Vinsonneau (1996)

« Toute la pensée mythique, le rituel entier consistent en une réorganisation de l'expérience sensible au sein du système sémantique. »¹³

2-1-2-Des modèles sociaux pour les identités.

Les culturalistes concevaient le système culturel comme un modèle imposant des rôles, des modèles de conduite à adopter et des attentes sociales spécifiques à chaque individu. Aujourd'hui, il est considéré comme un **modèle souple** qui « oriente l'inscription de l'individu dans le tissu social, les modalités de partage des valeurs qui s'offrent à lui et ses choix d'appartenance. »¹⁴.

Elle lui propose des repères, des représentations, des rôles mais aussi des stratégies de construction et de défense utiles à l'édification du sens de son être et de sa pratique. L'appartenance des individus aux diverses formations sociales n'est plus considérée comme une donnée naturelle. Alors, c'est à chacun, dans sa construction identitaire singulière d'y poser ses propres marques, d'y trouver son propre équilibre et également de construire et élaborer les liens d'appartenance, de nouvelles significations qui fondent les identifications communes.

Camilleri (1996) note, au sujet des appartenances, une différence remarquable entre les sociétés dites traditionnelles et les sociétés qualifiées de modernes. En effet, les « sous cultures » et possibilités d'appartenances sont de plus en plus nombreuses dans nos sociétés « modernes » et amènent ainsi les sujets à construire des identités individuelles fortes, marquées, moins dépendantes des groupes. De leur côté les sociétés traditionnelles inscrivent plus fortement leurs membres dans la structure sociale. La dimension de l'identité personnelle y est donc plus réduite laissant la place à des « particularisations » fortes au sein du groupe.

2-1-3-De nombreux modèles, des « sous-cultures ».

On ne peut pas limiter la culture au groupe principal que serait le groupe ethnique, voire le groupe national, régional, la société. Le concept de « sous culture » propose l'existence d'autres formations, d'autres systèmes de significations plus ou moins attachés à ces premiers en tant que groupes d'appartenance, groupes de référence ou encore comme styles, modes,

¹³ Levi-Strauss (1958)

¹⁴ Vinsonneau (2002)

mouvements d'opinion. On parle alors de la culture bourgeoise, de la culture adolescente, de la culture hippie, de la culture d'entreprise, de la culture gay et de bien d'autres encore qui correspondront à des institutions, à des groupes sociaux, voire à des modes, des courants de pensée, plus ou moins limités, plus ou moins reconnus mais qui toujours seront porteurs de sens, de significations et dans lesquels chaque individu y puisera ou non des représentations et des repères.

La famille, le groupe d'amis, le couple, le père, la mère, le voisin (etc.) eux-mêmes sont de ces entités culturelles formant l'univers symbolique de l'individu. Elles sont même les premières à proposer à l'enfant des modèles, des ressources de représentations avec et contre lesquelles il va structurer sa propre **identité, ultime entité de culture**, ultime système de signification.

2-1-4-Des modèles dynamiques.

«Même quand elles ne sont pas brutalement mises en question par des situations inédites, [les significations] « bougent » avec la transformation des réalités auxquelles toute culture est liée d'une façon globale ou complexe : les conditions d'environnement de la société et les influences exogènes, les structures de cette société, le dynamisme psychique de ses membres avec ses besoins et ses aspirations en évolution. »¹⁵

Les systèmes culturels, souvent perçus et décrits comme immobiles dans le temps sont au contraire en perpétuelle dynamique. L'accélération des échanges humains et la mondialisation de la communication mettent en scène de manière claire des situations culturellement hétérogènes et témoignent de la dynamique perpétuelle des systèmes sémantiques. Toutes les entités culturelles, du groupe ethnique à l'individu participent à la dynamique psycho-sociale. En permanence, de nouvelles normes se font et se défont, formant ou déformant de nouveaux systèmes de significations mobilisables au cours des négociations identitaires qui se font jour. Tous ces mouvements se fondent dans une relative stabilité qui assure le maintien de la cohérence des systèmes.

¹⁵ Camilleri et Vinsonneau (1996)

2-2- Le sujet au sein des systèmes culturels.

En clinique, le centre de nos préoccupations est bien le sujet. Les approches que nous allons maintenant aborder, d'un abord plus psychanalytique, vont nous permettre d'appréhender le sujet au sein de son groupe de référence, au cœur du système culturel.

Nous verrons que les rapports entre sujet et systèmes culturels sont étonnamment fusionnels et interdépendants. Le système culturel est structurant et structuré par le sujet. Il lui offre une base de représentation du monde, un groupe d'appartenance, des codes et des repères communs, il s'inscrit profondément au cœur de la psyché. Mais il est aussi un moteur de l'individualisation, de la création identitaire propre, singulière. Enfin, nous verrons qu'en permanence, les sujets et les systèmes culturels réagissent et interagissent face aux angoisses et dans l'élaboration nouvelle de significations.

2-2-1- Systèmes culturels et sujets

Dans ses « Essais d'ethnopsychiatrie générale » (1970), Georges Devereux, psychiatre, écrit : « *L'homme est porteur, créateur et créature de culture* ». A partir de cette citation, réfléchissons aux rapports entre l'homme et la culture...

- *Héritier d'un patrimoine psychique, le sujet est « porteur de culture ».*

Les systèmes culturels sont des systèmes de significations qui vont venir s'offrir au sujet. Ces systèmes culturels construits de génération en génération portent des structures de sociétés avec leur langue, leurs institutions, leur manière d'appréhender le monde. Mais ils portent aussi les douleurs passées, les vécus, les angoisses, les traumatismes des sujets qui les ont portés, qui les ont transformés, qui les ont représentés.

L'enfant qui entre dans ces systèmes en est l'héritier et à son tour il sera porteur, créateur et défenseur de ces véritables patrimoines psychiques.

- Le sujet, « créature de culture »

Le sujet et le système culturel ne sont pas deux entités parallèles évoluant côte à côte et traduisant la même réalité de deux places différentes. Comme nous le propose Z.Dahoun¹⁶ leurs rapports sont plutôt à penser de manière fonctionnelle, en terme de « **formes** » et en référence aux enveloppes psychiques décrites par Anzieu : la culture, précédant le sujet, offre une « architecture » que chaque groupe humain, chaque individu va habiter à sa façon.

Pour illustrer cela Z.Dahoun cite Winnicott¹⁷ qui parle d'un texte premier, « trouvé », à partir duquel, chaque génération crée sa mélodie propre.

Pour René Kaës (1998), la culture, en étant transmise dans les liens primaires, offrirait une « forme » à la psyché. Elle serait la base, le cadre constitué « par les aspects non-moi, muets et indifférenciés du psychisme ». Selon lui, elle contient et maintient le **fond synchrétique de la psyché**. Cette base serait immuable dans une aire culturelle donnée.

Bernard Gibello¹⁸ parle de contenants culturels secondaires aux contenants de pensée (structures ou processus qui donnent sens aux contenus de pensée. En leur absence, ces contenus de pensée demeurent sans signification, ex : gnosies, praxies).

Ces contenants culturels seraient des structures complexes, inconscientes qui viendraient modeler et contrôler les contenants de pensée permettant de « faire tenir ensemble » des individus différents dans une même société. Ils se manifestent par exemples par les habitudes et coutumes alimentaires, les modes de relations, l'habillement, la façon de se souvenir des morts...

On comprend alors que les systèmes culturels offrent des manières précises d'appréhender le monde. Chaque culture, en s'inscrivant chez ses sujets, offre une certaine interprétation du monde. Ainsi, ils le comprennent et l'expriment différemment, à travers leurs rites, leurs modes d'expressions, leurs coutumes, leurs codes, leur passé et leur manière de le concevoir, leur avenir et leur façon d'en parler... **Ces différentes visions du monde sont d'ailleurs**

¹⁶ Z. Dahoun : « l'Entre-deux, une métaphore pour penser la différence culturelle. », in Kaës et col. (1998), pp. 209-242

¹⁷ Winnicott (1975) « Jeu et réalité. L'espace potentiel »

¹⁸B. Gibello « Contenants de pensée, contenants culturels. La dimension créative de l'échec. », in Yahyaoui et col.(1988), pp 81-88..

souvent sources d'incompréhension, de malentendus, de conflits entre les cultures et les individus.

Pour exemple, Marie Rose Moro (2002) nous propose la manière dont peuvent être pensés les enfants en fonction de la société auxquelles ils appartiennent : dans nos sociétés occidentales, le nouveau-né est considéré comme un être totalement dépendant de sa mère. Le père vient le séparer d'elle et l'enfant devient alors doté d'une individualité qu'il faut aider à affirmer. Toute l'éducation sera fondée sur cette notion d'individualité... Dans d'autres sociétés, le nouveau-né est perçu comme un étranger que les parents doivent accueillir, apprendre à connaître, humaniser, adopter. Il est un individu singulier qui, au commencement, a d'avantage d'attaches avec le monde invisible qu'avec les humains. Cette idée est retrouvée chez les Mossi du Burkina Faso ou encore chez les Wolof du Sénégal.

- *Le sujet acteur et « créateur de culture ».*

Les définitions de la culture disent généralement qu'elle est « tout ce qui chez l'homme n'est pas inné »¹⁹. Si la « culture » influe sur les sujets, il ne faut pas oublier qu'à part égale, les sujets influent sur les « cultures », autant dans leur propre construction signifiante que dans la construction des systèmes sémantiques communs. A tout moment, comme l'annonçait Devereux, le sujet porteur de culture est également créateur de culture.

« L'énoncé levi-straussien permet à la fois de pointer l'importance de la culture dans l'élaboration et l'édification de la personne et son relativisme, né de l'irruption d'une biographie individuelle qui vient en permanence cautionner/remanier/contredire ce donné culturel. »²⁰

¹⁹ Berthelie (2005)

²⁰ Ibid

2-2-2-La transmission culturelle précoce et le processus de structuration psychique.

« Sur la piste, une Africaine part aux champs, va à la rivière. Elle porte son enfant contre elle, le portera toujours en vaquant à ses occupations. Deux corps sont en contact, en mouvement, en rythme partagés. Là, les enfants sont portés à dos, ventre contre dos, ailleurs ils le sont devant, dos contre poitrine. Ailleurs encore, l'enfant reste au berceau. Certains restent entièrement entravés par des enveloppements d'étoffe, d'autres sont libres de leurs mouvements...Pour les uns, la connaissance du monde passera d'abord par les seuls gestes de la mère, pour les autres, elle passera aussi par leur propre regard au monde. »²¹

Avant puis après sa naissance, la mère apporte un **étayage culturel** à l'enfant.

M. Cadoret²² nous explique qu'à travers cet étayage, la mère éveille et stimule la sensorialité de l'enfant et déjà elle fournit un matériel de transmission culturelle. Ces primarités sensorielles, corporellement inscrites et au cœur des interactions primaires sont déjà des échanges d'inconscient à inconscient. Elles ne vont pas provoquer une simple imitation de la part de l'enfant, mais vont déclencher des **associativités actives, des premiers repérages symboliques** et identificatoires.

Ces premiers étayages fourniront donc à l'enfant une **base culturée de structuration du réel** sur laquelle il pourra se reposer, construire ses propres représentations. Toutes ces sensations précoces structurantes de son psychisme ne disparaîtront pas. Elles resteront un socle de référence profondément inscrit, comme recours ultime de repérage.

Toute l'enfance, marquée par une fantasmatisation, une créativité, une activité psychique intense en lien avec l'étayage maternel et les propres vécus de l'enfant, participera ensuite au travail d'historisation personnelle essentiel à la construction identitaire.

« L'infantile est tout cela : un corporel sensorialisé, sexualisé, puis symbolisé et même politisé dans des procès de culturation et de subjectivation, tout à la fois individuels, familiaux, sociaux collectifs... »²³

²¹ Levy P. et col (2002), p20.

²² M. Cadoret « Eléments précoces d'une identification culturée », in Levy P. (2002).

²³ Ibid.

L'Oedipe marquera ensuite l'entrée dans l'ordre symbolique, dans l'individuation. L'entrée dans l'ordre symbolique et dans le statut de sujet sera soutenue par la culture grâce à l'ensemble symbolique qu'elle fournit à l'enfant et grâce aux repères dont nous parlerons dans la partie suivante.

« Précédant chaque sujet individuel, elle [la culture] prédispose l'espace potentiel du symbolique. »²⁴

2-2-3-Systèmes culturels et repères identificatoires.

Aux différentes étapes charnières de la vie, où la question identitaire se met et se remet en jeu, les repères, fournis par les systèmes culturels seront essentiels.

Chaque culture a ses représentations de la vie, de la mort, des places sociales...qu'elle fournit en repère à ses sujets dès leur arrivée au monde et tout particulièrement à travers le contexte familial. Ces repères, ces appuis permettront au sujet de créer son roman personnel, son « mythe individuel » au sein de l'histoire de tout son peuple, de toute l'humanité²⁵.

Le système culturel offre tout d'abord **des repères identificatoires**, qui, au sein des groupes, permettent au sujet de se différencier, de créer une identité, de structurer son psychisme.

Ainsi, René Kaës²⁶ nous explique que la culture soutiendrait le processus de structuration psychique en introduisant à l'ordre de la différence, spécialement dans les rapports des sexes et des générations amenant la possibilité d'altérité; à l'ordre de la langue et donc au système de significations dans lequel s'arrime la parole singulière ; et enfin à l'ordre de la nomination qui permet au sujet d'être désigné dans la généalogie et la fratrie, dans sa position sexuée et dans son affiliation sociale et culturelle.

Les systèmes culturels offrirait également des repères quant à l'**origine**. Au cœur des mythes, elle place chaque sujet, chaque peuple dans une continuité, dans une histoire qui lui

²⁴ Kaës (1998), p.46

²⁵ Levy P. et col. (2002)

²⁶ Kaës R, « Différence culturelle, souffrance de la langue et travail du préconscient dans deux dispositifs de groupe. », in Kaës et col. (1998), pp.45-87

permet d'être au monde et d'y avancer. Selon Racamier²⁷, aucun groupe humain, aucune culture n'a manqué de situer et de légitimer la place de ses sujets par rapport au monde. Tous offrent un repérage par rapport à la vie, à la mort, à l'origine. L'origine et sa connaissance légitiment la présence du sujet au monde. Pour cet auteur, la « pensée de l'origine » serait même une base de la construction identitaire, successive de l'individuation.

« La fantasmatisation originelle est à la fois la réponse psychique dans laquelle chaque sujet singulier trouve sa propre place, et l'un des principaux organisateurs de la culture. »²⁸

Comme nous le voyions plus haut, les systèmes culturels, les groupes culturels participent encore à donner des repères aux sujets en tant qu'ils proposent **des places, des statuts sociaux**. L'inscription dans le tissu social donne une valeur, des repères, des rôles mais aussi une raison, un mode d'être au sein du groupe.

Enfin, l'inscription dans **la filiation**, haut lieu des repères précédemment évoqués est essentielle pour chaque individu. Le système familial, en transmettant un patrimoine psychique construit de génération en génération, soutient une certaine continuité dans laquelle chaque membre s'inscrit. Chacun y construit également ses propres modulations qui prendront sens dans les générations suivantes grâce à la transmission. La filiation permet ainsi au sujet de vivre son histoire singulière dans un passé et un avenir symboliques pensés, construits, soutenus, vivants.

²⁷ PC Racamier, in Soulé M. et col (1995)

²⁸ Geza Roheim, cité dans Kaës et col. (1998)

2-2-4- Le système culturel : des défenses communes face à l'angoisse

Reprenant Kaës et Nathan, M-C Dumont et G. Legendre, dans leur article « repenser l'intervention en tenant compte des origines » expliquent que la culture est un « contenant de l'individuation » dans le sens où « elle assure des défenses communes contre la solitude et l'angoisse de la perte d'objet et fournit des modes de résolution des conflits. »

G. Devereux (1970) définissait déjà la culture comme un « **ensemble standardisé de défenses partagées** permettant au groupe de se défendre contre les pulsions mortifères susceptibles de le détruire. »

Le groupe culturel permet donc l'entrée de l'individu dans un collectif qui soutient l'individuel, la construction identitaire en assurant des défenses communes.

2-2-5-Les systèmes culturels collectifs et individuels, en interaction dynamique permanente.

Nous pouvons désormais voir la création identitaire, la construction du système signifiant singulier comme une dynamique perpétuelle... à l'image des ensembles culturels. En recherche permanente d'équilibre, en confrontation à l'autre, au milieu de tous les systèmes culturels qui l'entourent et en incessantes négociations d'appartenance, le sujet crée son identité, sa manière d'être au monde, en puisant dans les représentations collectives, en inventant, en s'identifiant, en rejetant, et cela de manière permanente, et tout au long de la vie.

Mais par ces processus individuels de recherche, les individus ne créent pas seulement leurs propres systèmes sémantiques. Dans leurs interactions, ils recréent en permanence les significations communes, les changent, les font évoluer. A chaque instant la créativité individuelle sert la créativité collective et inversement. L'individu est donc simultanément acteur de la construction de sa culture et de celle de son identité propre.

Ainsi, la culture et le sujet seraient deux entités en interaction permanente qui se construisent, s'étayent, se fécondent réciproquement tout au long de la vie et au fil des générations.

« Ce sont les individus eux-mêmes qui élaborent les formations collectives culturelles qui les dépassent et semblent les transcender. »²⁹

²⁹ Camilleri, cité par Vinsonneau (2002), p.12

2-2-6- La culture, œuvre collective et individuelle face au changement et à l'angoisse.

La culture, singulière et collective, est en perpétuel mouvement, en perpétuel changement. Pour Z.Dahoun³⁰, le **changement** est même le mode d'être de la culture. En situation de crise (menace pour l'identité due à un changement d'appartenance, à des conflits ethniques, au vieillissement, à des perturbations de l'environnement, à un changement de statut social...) où les mécanismes de régulation traditionnels sont perturbés, où la culture n'est plus en mesure de fournir les conditions d'une adaptation immédiate à la situation, le sentiment d'**angoisse** naissant permet l'émergence de nouveaux mécanismes et d'un nouvel équilibre.

C'est alors une construction commune du psychisme et des systèmes culturels, neuve, plus adaptée qui émerge, et cela aux niveaux collectif et individuel.

Cela nous renvoie aux groupes et à leurs revendications : chaque groupe culturel tend à transmettre ce qui le renforce, le protège. En perpétuelle confrontation à la différence, aux autres modèles, il cherche comme l'individu à défendre son identité, sa cohérence.

Du groupe au sujet, les entités significatives, culturelles cherchent à protéger leur cohérence et leur stabilité en s'étayant mutuellement et en s'opposant aux autres.

³⁰ Z. Dahoun : « l'Entre-deux, une métaphore pour penser la différence culturelle. », in Kaës et col. (1998), pp. 209-242

Conclusion

L'histoire de la notion culturelle, dont nous avons suivi le fil, associée à ses conceptions actuelles, nous amène à considérer la culture sous sa dimension identitaire, dans ce qu'elle construit des sujets et des groupes.

Le système culturel est un système de significations partagées par un groupe et transmises par et pour l'entourage. Il s'offre en cadre des constructions psychiques individuelles, et s'inscrit de cette manière comme le « fond syncrétique de la psyché » sur lequel chacun se construit.

Parallèlement à l'inscription dans le groupe, il est un moteur de l'individuation en soutenant les identités dans leurs spécificités, leurs repères, leurs défenses. Les systèmes culturels sont des viviers de représentations, de possibilités d'appartenances dans lesquels chaque individu puise pour construire son identité. On ne parle alors plus seulement d'une culture mais des cultures, des systèmes de représentations, eux-mêmes en interrelations et en « inter-construction ». Le sujet, lui, est l'ultime entité culturelle, faite des influences qui l'entourent, de ses vécus propres et de sa créativité. Il est acteur de culture.

Ainsi, les systèmes culturels pris dans toutes leurs dimensions et dans leurs rapports complexes au sujet, sont des moteurs des créations identitaires, de la construction du sujet. Face à l'angoisse, à la solitude, au manque de cohérence, ils viennent soutenir, dans des mouvements partagés, les processus de création du sens pour les identités.

Enfin, soulignons un point que notre développement précédent rend implicite mais sur lequel il semble fondamental de poser des mots : celui de l' « **universalité psychique** ». Ce postulat défendu par Georges Devereux, fondateur de l'ethnopsychanalyse³¹ rend compte d'une universalité de fonctionnement, de processus, d'une universalité structurelle de tous les êtres humains. « Tout homme tend vers l'universel par le particulier de sa culture d'appartenance. »³². Cette conception défend alors l'idée de la « nécessité de donner le même statut (éthique mais aussi scientifique) à tous les êtres humains, à leurs productions culturelles et psychiques, à leurs manières de vivre et de penser. »

³¹ Discipline théorique et méthodologique née de la complémentarité de l'anthropologie et de la psychanalyse, dans le souci d'une pratique interculturelle de la psychiatrie et de la psychanalyse

³² Baubet T. et Moro MR. (2003)

II- Le langage et la langue maternelle dans les constructions individuelles.

Dans la continuité de la première étape de notre réflexion dont l'objectif est de comprendre les intrications entre culture, langage et identité, nous allons maintenant aborder le langage en tant qu'expression et construction du sujet. Pour cela, nous reviendrons sur ses ancrages au cœur de l'individu et de sa relation à l'autre en parcourant son développement. L'abord de la « langue maternelle » nous entrouvrira ensuite les portes de l'identité par ses connotations à la fois culturelles et profondément individuelles.

« Je tiens que la langue et par-delà le langage, interviennent très directement dans la structuration de la personnalité et que le procès de communication va bien au-delà du simple usage d'un appareil sémantique commun »³³

1- le langage, précocement et profondément inscrit.

*« Langage : Manière de s'exprimer au moyen de **symboles** verbaux, écrits ou non verbaux (mimiques, gestuelles, etc.) utilisée par les hommes pour **communiquer** entre eux et **exprimer leur pensée ou leurs émotions**. »³⁴*

Comme nous le suggère R.Berthelier dans cette définition, le langage est un moyen de communication qui utilise le symbole. La symbolisation est la capacité à représenter une chose par une autre. En linguistique, on parle de « signifié » et de « signifiant ». Ils sont articulés par un élément tiers : le signe linguistique. Le symbole impose qu'il n'existe aucun lien entre le représenté et le représentant, arbitraire, entièrement conventionnel. Cela correspond à la langue, au code linguistique.

Mais l'auteur précise également que le langage permet aux hommes d'exprimer leur pensées ou leurs émotions. Car si le langage utilise un code formel qui établit une correspondance entre son et sens, la symbolisation se fait réellement à plusieurs niveaux que la linguistique seule ne semble pas à même de décrire.

³³ Berthelier (2005)

³⁴ Ibid

Le langage permet l'élaboration des sensations internes, des émotions, des ressentis, des tensions internes. Comme nous l'explique L. Danon-Boileau³⁵, **il structure et organise la pensée**, qui sans lui, son code et ses règles ne serait sans doute qu'un agrégat d'images, de sensations mémorisées, de ressentis, de tensions.

Ainsi, cet auteur ajoute que chaque mot, chaque tournure syntaxique est une élaboration interne, un reflet de notre organisation psychique. C'est en cela que le langage est symbolisation. Une communication signifiante, porteuse des affects, des émotions, des vécus internes, ancrée corporellement permet alors l'élaboration psychique et la possibilité d'équilibre interne. Il convient en revanche d'ajouter que la puissance de symbolisation n'est pas égale pour tous. Parfois, le langage sera détaché corporellement, vide des affects, la langue fonctionnera pour elle-même parce que l'ancrage corporel s'est trouvé échoué dès le début ou ultérieurement désinvesti.

*« Avant d'être un moyen d'échanger des idées, la parole est un moyen d'agir sur soi, de transformer, de symboliser et d'élaborer ce qui agit et s'agite en nous. »*³⁶

Les quelques éléments introductifs nous font ainsi percevoir que le langage, si son développement l'autorise, s'inscrit profondément au cœur des sujets. Il s'y inscrit aussi précocement. En retraçant rapidement des éléments de son développement, nous tenterons ici de saisir ses ancrages qui le rendent si fondateur du sujet. Ainsi, nous verrons dans un premier temps et à travers la théorisation freudienne, que les représentations psychiques qui préexisteraient au langage trouvent leurs racines dans le corps. Puis, la pensée de Diatkine nous permettra d'entrevoir la manière dont les cris de l'enfant prennent peu à peu sens. L. Danon-Boileau nous éclairera, lui, sur la place essentielle que la voix de la mère prend dans la mise en forme des vécus internes de l'enfant. Enfin, nous parcourrons la construction du langage de l'enfant jusqu'à son entrée dans l'ordre symbolique, jusqu'à sa naissance de sujet.

³⁵ Danon-Boileau (2007)

³⁶ Ibid p.7

1-1- Les représentations et le psychisme naissent du corps et préexistent au langage.

Le processus primaire

A la naissance, l'enfant et sa mère entretiennent une relation de l'ordre de la fusion reproduisant d'une certaine manière l'état fœtal. Mais l'extérieur vient rompre ce sentiment fusionnel : la rupture de l'homéostasie est alors génératrice de tensions dues à la faim et à la soif par exemple. Selon Freud³⁷, l'enfant associe une double trace mémorielle lors de ces tensions : celle de l'excitation du besoin et celle des perceptions sensitivo-sensorielles qui accompagnent l'expérience de satisfaction du besoin. Lorsque le besoin réapparaît, **l'appareil psychique de l'enfant tend à reproduire en partie ces dernières perceptions de manière hallucinatoire** et sous l'effet d'un nouveau mouvement psychique : **le désir**. C'est ce que Freud appelle le processus primaire. De même, en l'absence de la mère, l'enfant convoque les représentations qu'il a d'elle sur ce même mode de l'hallucination.

Nous verrons par la suite la place importante que prend la parole de la mère dans l'organisation et l'élaboration de ces traces mnésiques.

Différents moyens sont utilisés pour la réalisation de ces hallucinations, ou plutôt pour la réactualisation des perceptions liées à l'expérience de satisfaction. Dans un premier temps c'est à travers des activités motrices de l'enfant comme la succion ou le cri qu'elles prennent formes : il reproduit des sensations agréables par l'activité de son corps³⁸.

Ainsi, les premières représentations qui résultent de ce processus primaire, et qui permettent à l'enfant de lutter contre un effondrement psychique naissent d'un **processus corporel** qui vient combler une sensation de vide, de manque physique et ainsi évoquer l'objet absent. Les sensations corporelles poussent la psyché à symboliser, pour combler du vide physique.

*« Je crois que, dans tous les débuts, l'activité hallucinatoire est une activité psychique de pont, c'est-à-dire qu'elle permet au sujet de survivre entre deux expériences de satisfactions. »*³⁹

³⁷ Gibello B. « Fantasma, langage, nature : trois ordres de réalités. » , in Anzieu et col.(2003), pp.25-69. p.41

³⁸ Ibid p.43

³⁹ Diatkine R. « L'accès au sens. », in Van Waeyenberghe (2004), pp 23-27.

Le processus secondaire.

Peu à peu, l'enfant, se confronte à la réalité qui finalement empêche le processus hallucinatoire de le laisser dans un état de satisfaction totale. Il va alors mettre en place de nouveaux procédés de satisfactions, en allant chercher par des conduites motrices appropriées, l'objet désiré dans le monde extérieur, à travers l'exploration ou le jeu. Les objets internes se structurent à ce moment de manière plus précise et vers la fin de la première année l'enfant a des représentations imagées stables. Il sort de l'hallucination, cela correspond au processus secondaire décrit par Freud.

« Ainsi se réalise l'identité de pensée visée par le processus secondaire. »⁴⁰

Alors il devient capable de différencier ce qu'il veut (l'image de sa mère) de ce qu'il voit (présence ou absence de la mère), il y a différenciation de l'appareil psychique et de l'environnement.

Si tout va bien, l'enfant va investir l'image interne qu'il a (de sa mère, de l'objet) et découvrir le plaisir de la pensée. Il parvient au **plaisir du fonctionnement mental** et c'est tout le statut des représentations qui est revu

A ce moment-là, la communication se fait entre un bébé dont le monde extérieur est limité et frustrant et un environnement qui investit et réagit à cet enfant, des jeux et mimiques se mettent en place. L'enfant différencie ce qui lui est plaisant de ce qui lui est désagréable. L'installation du langage viendra renforcer ces premières représentations en consolidant la différenciation entre intérieur et extérieur et en les élaborant et organisant.

Ainsi se construisent les premières représentations mentales, les premiers objets symboliques internes. L'échange avec l'extérieur, avec l'entourage vient les s'étayer en favorisant la différenciation de l'appareil psychique de l'enfant. La pensée naît. Dans la vie psychique courante on retrouvera ce type de représentations avec les images et les souvenirs mais elles seront aussi des ancres du langage⁴¹. C'est la naissance du sens. Mais comment la langue, la parole, le son viennent-ils s'y raccrocher et participent-ils à l'élaboration de la pensée ? Et comment le langage vient prendre sa place de moyen de communication ?

⁴⁰ Gibello B. « Fantasma, langage, nature : trois ordres de réalités. » p.45, in Anzieu et col.(2003), pp.25-69.

⁴¹ Danon-Boileau (2007) p.69.

1-2- Quand les cris du bébé prennent sens.

Avant le processus primaire, Freud décrit le processus réflexe qui serait le fonctionnement le plus archaïque du bébé. Il a pour effet de transformer la tension née des stimuli internes ou externes en décharges motrices. Le cri fait partie de ces décharges motrices réflexe. Au cours du processus primaire, l'enfant liera son cri à l'intervention maternelle dans le contexte de l'expérience de satisfaction. Alors il le reproduira. **Ses cris prendront alors un sens tout particulier dans sa relation à sa mère.** Il va les investir dans son processus de satisfaction.

« On sait à quel destin exceptionnel est voué cette reproduction de la décharge motrice vocale : dans la mesure où une mère « suffisamment bonne » y réagit de manière pertinente (...), le nourrisson découvre qu'il dispose là d'un moyen puissant de réaliser ses désirs. »⁴²

D'autre part et selon Diatkine⁴³, les lallations de l'enfant se font dans un premier temps dans une interaction pure. L'entourage y réagit généralement en imitant sans s'en rendre compte le ton des lallations. Rapidement pourtant, la voix de ceux qui entourent l'enfant va jouer un rôle dans la construction de ses babils. Dès le second semestre de la vie, **l'enfant se met à émettre des sons spécifiques à la langue qui l'entoure** et il est alors possible de repérer à quelle communauté linguistique l'enfant appartient⁴⁴. Son entourage prend forme dans la psyché de l'enfant. **La voix devient siège d'altérité**, elle portera désormais la présence symbolique de ceux qui lui ont permis d'avoir accès aux sonorités du langage. De plus, de cette manière, l'enfant construit sa propre voix en rejouant la voix des autres

Pour Diatkine, cette présence symbolique de l'entourage et plus particulièrement de la mère dans la voix de l'enfant serait une conquête nécessaire et supplémentaire pour éviter l'effondrement psychique lié à son absence. De plus, elle correspond nécessairement à une possible représentation de la mère. Cette période de spécialisation des babils correspond d'ailleurs à l'élaboration du processus secondaire au cours duquel les représentations psychiques explosent.

Pour le même auteur, il y a donc autour de six mois une véritable naissance de la représentation de l'objet, et cette naissance de l'objet est solidaire d'un certain type de

⁴² Gibello B, in Anzieu et col. (2003), p.44.

⁴³ Van Waeyenberghe et col.(2004), « Langages et activités psychiques de l'enfant avec René Diatkine ».

⁴⁴ Etude de Bénédicte de Boysson-Bardiès, 1984 ; citée dans Van Waeyenberghe et col. (2004), p60.

comportement langagier : les productions vocales de l'enfant symbolisent la présence de sa mère et de l'entourage.

Ainsi, les sons vocaux produits par l'enfant prennent très tôt une dimension particulière dans sa relation à sa mère et en lien avec le processus primaire. Puis, dans la continuité et toujours pour éviter l'effondrement psychique, l'enfant va « spécialiser » les sons de sa voix, y faisant alors entrer sa mère pour mieux en supporter l'absence.

D'autre part, la présence symbolique de l'autre dans sa voix fera que l'enfant pourra s' « auto-accompagner » par le jeu ludique du babil... le langage devient un compagnon interne.

1-3- Le son produit par l'enfant devient porteur de sens, porteur de l'autre.

L.Danon-Boileau nous rappelle qu'en deçà du processus primaire décrit par Freud, Anzieu, dans sa théorisation sur le « moi peau »⁴⁵ propose l'idée des « signifiants formels ». Ces « signifiants formels » désignent des sensations physiques et psychiques non-représentables sans métaphorisation et que L.Danon-Boileau nomme émotions. **L'élaboration de ces vécus internes est obligatoirement médiatisée par la relation à la mère :**

Dès la naissance, le bébé met en lien des sensations internes à des sensations externes. Dans l'échange et le plaisir, les bruits, les formes, les couleurs perçus se mettent à signifier les vécus internes. La parole maternelle vient ici jouer un rôle décisif. Placée entre l'enfant et l'extérieur, elle va accompagner ce que l'enfant éprouve par sa mélodie, sa prosodie, son rythme. Les gestes, les sensations que la mère va par ailleurs imprimer sur le corps de l'enfant vont s'associer à la parole. Ainsi, **les sensations internes, peu représentables jusque là prendront une certaine forme et pourront ensuite être convoquées par la voix et le toucher de la mère.** Les affects deviennent représentables alors qu'ils n'étaient que des sensations internes physiques et psychiques. Ajoutons que la voix maternelle, en plus d'offrir un moule pour les éprouvés internes lors de ses échanges avec son enfant, va accompagner les moments où l'enfant s'active seul.

Ainsi, la parole maternelle va venir formater les sensations internes de l'enfant. Elle leur donne une dimension figurable, une matrice, un premier codage tout en proposant une variété

⁴⁵ D.Anzieu, le Moi-peau (Paris, Dunod, 1985) cité par Danon-Boileau (2007), p.23.

infinie d'images et de sons qui vont venir se lier à ces sensations. C'est le début de l'élaboration des vécus internes, qui fera ensuite toute la force du langage.

Les gestes, les mouvements, les touchers apportés par les soins, les jeux, le portage participent également à fonder la matrice symbolique, l'enveloppe de l'enfant qui deviendra le « fond syncrétique de la psyché »... C'est l'apport culturel, dont nous parlions plus tôt...

1-4- Construction du langage

Ainsi, la voix de l'enfant devient symbolisante de l'extérieur, la voix de la mère devient structurante de l'intérieur du bébé, des représentations sensorielles, sonores, imagées, des objets internes se créent : **ces esquisses du langage de l'enfant participent au maintien de la vie psychique naissante.**

En parallèle, les échanges se mettent en place : l'enfant exprime son désagrément, ce qui lui est plaisant, l'entourage y réagit, interprète ses réactions. Les jeux, les mimiques se mettent en place. L'enfant y réorganise, y réinterprète, s'approprie ce qui l'entoure. Les interactions, pleines d'affects vont participer à l'organisation de la pensée de l'enfant et vont mettre au centre le langage, les échanges vocaux et physiques.

Et tout se complique et s'accélère...

Petit à petit, la chaîne verbale sonore remplie des vécus corporels précoces, des affects du lien d'avec la mère, de la mère elle-même, va venir se poser sur les représentations de l'enfant pour faire éclore ses premiers mots.

Selon B.Gibello⁴⁶, « *le processus secondaire subit une mutation profonde au moment essentiel où se fait l'intériorisation du langage parlé (...). A partir de ce moment, la pensée se libère des données de l'expérience personnelle et immédiate, et aux apprentissages perceptifs et manipulatoires s'ajoutent les apprentissages verbaux et la possibilité de pensées libérées des règles de la réalité physique.* »

Encouragés et soutenus par l'entourage, les premiers mots seront des premières représentations internes fixes en lien avec des objets externes, de premières références partagées. Ils viendront organiser la pensée de l'enfant tout en consolidant la différenciation entre intérieur et extérieur.

⁴⁶ B. Gibello, in Anzieu et col. (2003), p.45.

E.Cabrejo-Parra⁴⁷ nous explique que la structure de la langue se révèle à l'enfant par son lexique et par sa grammaire et vont venir structurer les pensées de l'enfant. Vers 18 mois, l'apparition d'énoncés à deux mots constitue un événement fondamental dans cette structuration de la pensée de l'enfant : **elle devient mobile**. Par exemple, la négation marque et consolide l'absence, parle du passé, du présent (« a pu » : « il y avait mais il n'y a plus »), elle offre un détachement par rapport au moment de l'énonciation, permet à l'énonciateur de voyager mentalement dans l'espace et le temps à travers la structuration de la langue. De nouvelles opérations mentales sont rendues possibles grâce à la structure langagière. La créativité et la productivité infinie de la langue ouvrent à l'imaginaire, à la mise en sens structurée du vécu interne de l'enfant, du monde extérieur et de leurs liens.

1-5- Individuation et entrée dans l'ordre symbolique

Vers l'âge de 2-3 ans, l'enfant possède déjà une certaine maîtrise de la langue : il dispose d'un important lexique et de phrases de 3 à 4 mots. Le « je » est en voie d'acquisition. Mais **la langue qu'il utilise et commence à maîtriser est encore celle de sa mère avec qui il vit toujours une relation duelle**. Pour Lacan⁴⁸, aussi longtemps que l'enfant vit dans cette relation fermée, il est piégé dans un court-circuit qui ne lui permet pas d'être « un ». La crise oedipienne (de 3 à 6 ans) vient alors rompre ce circuit fermé en permettant à l'enfant de prendre le statut de sujet : la relation triangulaire familiale qui fait intervenir le père, l'autre, amène à la différence. L'« Autre » vient casser, médiatiser la relation duelle. Alors, l'enfant entre dans le réseau symbolique où l'autre (le troisième) existe, où lui-même perçu comme différent de l'autre se met à exister. L'altérité qui apparaît là est source d'identité pour l'enfant. L'enfant s'individualise et acquiert le « je ». **Il construit alors son propre réseau signifiant, sa propre langue et, comme nous le voyions plus tôt, son propre système culturel**. En s'identifiant ou s'opposant aux autres, et cela avant même la fin de l'Oedipe, l'enfant, le sujet va se construire et construire sa langue en captant toutes les formes de langage qui l'entourent et qui font elles-mêmes partie des systèmes de significations plus larges dont nous parlions dans la partie précédente : les systèmes culturels.

« Le langage est la matrice symbolique de la constitution du sujet. »⁴⁹

⁴⁷ E. Cabrejo-Parra, « Langage et organisation psychique de l'enfant. », in Van Waeyenberghe (2004), pp.57-64. p.62.

⁴⁸ Cité par B. Gibello, in Anzieu et col. (2003), p.38.

⁴⁹ E. Cabrejo-Parra, « Langage et organisation psychique de l'enfant. », in Van Waeyenberghe (2004), pp.57-64. p.57.

Les quelques éléments empruntés ici à différents auteurs à propos du développement du langage nous permettent de l'aborder en tant que profondément et précocement inscrit dans le sujet, profondément lié aux échanges précoces avec la mère. Le langage et les représentations qui lui préexistent naissent du corps et viennent lutter contre le vide psychique ressenti par l'enfant. Très tôt l'altérité prend place dans les productions vocales de l'enfant, participant ainsi à la survie psychique. Parallèlement, la parole de la mère vient formater puis représenter les vécus internes de l'enfant, qui sans cela resteraient inexprimables, contrariant alors la puissance symbolisatrice du langage de l'enfant. **Les mots et les structures langagières viennent ensuite coder, élaborer la pensée de l'enfant, la rendre mobile, la structurer** pour plus tard participer à son individuation et à sa naissance de sujet. Par tout cela, le langage est essentiel à la construction de l'enfant.

Nous allons maintenant aborder la « langue », code linguistique, matériel à élaborer les pensées, pour pouvoir nous attarder sur la « langue maternelle », celle qui colle au corps, celle qui construit l'enfant, le sujet et l'inscrit dans une communauté.

2- La langue maternelle

Indo-européennes, chamito-sémitiques ou encore tibéto-birmanes, les langues véhiculent les pensées de toutes les populations du monde. Ferdinand de Saussure⁵⁰, père de la linguistique définira les langues comme des ensembles de signes utilisés par une communauté pour communiquer. Pour Camilleri⁵¹ les langues découpent et interprètent le réel en accord avec les structures représentatives, les besoins et les intérêts du groupe ; en somme avec les systèmes culturels qui les régissent. Elles posent des signes communs sur des représentations partagées. **Elles sont les supports principaux du langage et des cultures.**

Mais les langues, ce sont aussi des **langues singulières**, qui au-delà de lier les individus au sein de communautés linguistiques, les rendent uniques.

Si pour la linguistique toutes les langues ont le même statut. Ce n'est pas le cas pour les sujets qui se construisent à travers leur langue maternelle, langue de la mère, langue de leur appartenance, langue de leur singularité. La langue maternelle est constitutive des identités en tant qu'elle individualise et qu'elle relie les sujets à leur groupe d'appartenance, à leurs systèmes culturels qui les construisent. Dans le thème qui nous occupe, nous voulions aborder les langues dans ce qu'elles sont pour le sujet et dans sa construction identitaire. C'est sans doute la « langue maternelle » qui en parle le mieux...

« ...ce pays natal que je nomme tantôt Algérie, tantôt langue maternelle, tantôt enfance. »⁵²

Dans un premier temps, donc, la langue maternelle relie le sujet à un groupe d'appartenance. En l'acquérant, l'enfant naît au groupe, **il entre dans la communauté**. La langue maternelle inscrit l'enfant dans une lignée familiale, dans une généalogie, qui lui donne un nom, une identité, une place dans le monde, dans l'espace et dans le temps. De plus la communauté qu'il intègre est comme toutes, pleine d'espoirs, de revendications, de souffrances et tout son vécu psychique est porté de génération en génération à travers la langue et la culture. E. Cabrejo-Parra⁵³ dira très justement que les langues sont des

⁵⁰ **Ferdinand de Saussure** : linguiste suisse, 1857-1913. Dans dictionnaire d'orthophonie.

⁵¹ Cité par Mohamed A. (2003).

⁵² Z. Dahoun (1995).

⁵³ E. Cabrejo-Parra, « Langage et organisation psychique de l'enfant. », in Van Waeyenberghe (2004), pp.57-64.

patrimoines psychiques qui se transmettent de génération en génération. Ainsi, plus que d'entrer dans une communauté, **l'enfant en acquérant sa langue conquiert tout un patrimoine qu'à son tour il devra faire vivre.**

Parler une langue, sa langue, c'est donc reconnaître, porter et faire vivre sa communauté avec son passé et son avenir.

« La langue dite « maternelle » n'est pas un système descriptible, c'est selon les métaphores possibles – une patrie, une demeure, un espace commun, un air qu'on respire ensemble... c'est aussi le langage même, la pensée, la vision du monde d'une communauté, le centre de son identité. »⁵⁴ Dictionnaire culturel

Littéralement, la « langue maternelle » est la « **langue de la mère** ». Avant la langue de la communauté, c'est effectivement celle de la mère qui est infléchie à l'enfant ainsi que celles de son entourage proche. Ces langues singulières sont pleines de leurs désirs, de leur vécu personnel, des interdits familiaux, parentaux... Avant de créer sa propre langue, l'enfant se construit donc avec et dans ces langues marquées et colonisées par ses parents et en particulier dans celle de sa mère. L. Israël⁵⁵ nous rappelle ainsi que le langage, outil mis à la disposition de l'enfant pour échanger tend donc à l'aliéner, dans la mesure où il est affecté par le désir de ses parents.

La langue de la mère est transmise dans la fusion. **Une seule langue pour l'enfant et sa mère comblante, l'objet total, l'origine, la langue de la confusion.** Tous les affects primaires s'y inscrivent et s'y développent. Tous les ressentis, les émotions agréables et désagréables, les angoisses y trouvent une expression.

Elle colle au corps avant d'en détacher les mots. Lacan la nomme d'ailleurs « lalangue », captant ainsi l'aspect collant au corps, détaché du sens. Le développement du langage de l'enfant et son développement psychique et affectif se font dans cette « langue de la mère ».

C'est la langue que l'enfant parle avant d'être sujet.

A. Yahyaoui, cité par Berthelien⁵⁶ donne une définition de la langue maternelle dans ce sens: *« C'est de la langue dans ses rapports initiaux avec la mère dont il est question. Cette mère est toujours présente dans le vécu de l'enfant comme une marque indélébile. Elle a*

⁵⁴ Rey. A et col, Dictionnaire culturel de la langue française.

⁵⁵ L. Israël (1989)

⁵⁶ Berthelien (2005)

inscrit sa langue pour toujours chez son enfant et a déposé les couches successives de sa culture pendant les interactions précoces qui se sont jouées entre eux. »

La langue dite maternelle, celle qui voit naître et grandir l'enfant est souvent reconnue par les personnes bilingues ou multilingues comme la langue dans laquelle les émotions peuvent s'exprimer, celle dans laquelle on se met en colère et on jure.... Mais aussi, la langue dans laquelle les thèmes tabous, relevant des interdits parentaux sont évités, ne sont pas dits. N. Hamad⁵⁷ nous donne l'exemple de femmes d'origine nord-africaine et travaillant en France qui ne peuvent aborder le thème de la sexualité qu'en français. Berthelie⁵⁸, lui, cite l'écrivain Tahar Ben Djelloun : « [je ne pouvais pas écrire ce livre en arabe] car (...) l'arabe est la langue sacrée, celle du Coran, et je me serais alors situé dans l'hétérodoxie. Mais c'est aussi la langue de mes parents, que j'aime et respecte, et je ne peux prendre le risque de les agresser dans leur propre langue à travers ce récit. ».

Plus proche des vécus corporels de la prime enfance et de tous les vécus psychiques, la langue maternelle est profondément affective. Elle se construit dans la relation fusionnelle à la mère. De cette manière, cette première langue est également **le premier cadre symbolique dans lequel se construit l'enfant**. En étant transmise avant, pendant et après la construction de la psyché, elle est une matrice symbolique qui donnera à l'enfant sa première manière de voir le monde, de l'exprimer, de l'analyser, de le vivre et de le transformer. Elle est la langue dans laquelle se développe l'espace de la pensée.

Puis, nous le voyions plus tôt, la crise oedipienne vient individualiser l'enfant : il entre dans le réseau symbolique, il devient sujet. **Alors sa langue devient sienne, singulière. C'est encore ce qu'on peut appeler la langue maternelle. Sa propre langue.**

Mais trouver une langue singulière exige un travail d'arrachement à la langue de la mère, à la langue d'origine, de la toute-puissance. Et ce travail s'accompagne de culpabilité, de sentiment de trahison à l'égard du lieu d'origine : la mère.⁵⁹

L'acquisition de cette langue est donc douloureuse, mais aussi salvatrice. Elle libère de la soumission à la langue de la mère et l'enfant parle désormais en son nom. Ne pas y accéder enfermerait l'enfant dans une langue vide, celle de la mère comblante, où l'Autre est absent, dans une fausse symbolisation.

⁵⁷ Hamad (2004) p. 88.

⁵⁸ *ibid.*

⁵⁹ Robertie (1998)

La langue singulière permet de sortir du chaos initial et menaçant, elle rend possible la création singulière du monde, par la symbolisation.

«La langue est ainsi promue au rôle de créateur, de démiurge, de l'unique monde accessible à l'homme et cet unique monde qui nous est accessible, c'est précisément le monde construit par la langue. »⁶⁰

Alors l'enfant façonne **sa propre langue** où ses vécus, ses désirs s'inscrivent. Les marques du passé y restent : celles de sa relation précoce d'avec sa mère, celles du vécu propre de celle-ci, de son entourage et celles des générations qui l'ont précédé. L'enfant y construit son identité propre, il parle en son nom, dans sa place de sujet, au carrefour de tous les systèmes signifiants qui l'entourent et le renvoient à son être singulier.

C'est sans doute tout cela la langue maternelle : une langue singulière marquée par une appartenance culturelle profonde, qui relie un sujet à un patrimoine psychique construit, élaboré de génération en génération ; une langue singulière marquée par la mère, par ses désirs et ses tabous ; une langue singulière profondément fondatrice d'une identité.

⁶⁰ Schaff, cité par Berthelie (1998)

III- Langage, culture, identité.

Après avoir abordé langage et culture, et entrevu leurs liens, notamment à travers l'abord de la langue maternelle, entrons dans le vif du sujet pour comprendre ce que du langage est porté par la culture, et ce que de la culture est porté par le langage... nous verrons qu'intrinsèquement liés et dépendants, ils sont des bases fondatrices de l'identité des sujets et des peuples.

1- Des liens entre langage et culture

Dans son « Anthropologie structurale », Lévi-Strauss s'interroge déjà sur les liens qui peuvent exister entre langue et culture, langage et culture et aussi entre anthropologie et linguistique. Ses réflexions l'amènent à éliminer la théorie d'une fusion entre langage et culture mais aussi la possibilité qu'aucun point ne les relie. Ainsi, langue et culture, langage et culture sont liés. Pour Lévi-Strauss, **le langage est un produit, une partie et une condition de la culture.**

Nous approfondirons cette question dans cette partie, en n'oubliant pas comme Lévi-Strauss ce qui reste au cœur de la réflexion, « *cet hôte présent parmi nous bien que nul n'est songé à l'inviter à nos débats : l'esprit humain.* »⁶¹

1-1-Le langage est un produit de la culture

Lévi-Strauss propose de traiter le langage comme **un produit de la culture.**

Le langage humain est effectivement matérialisé par les langues, que l'on peut voir comme des produits culturels. Les langues sont imprégnées des systèmes culturels qui les portent.

Mais le langage humain est aussi fait de mimiques, d'intonations, de gestuelles. Ces métalangages, non-verbaux, mais complémentaires de la langue orale ou écrite sont avant tout des faits de culture.

1-2- Le langage est une partie de la culture

⁶¹ Lévi-Strauss (1958), p.87.

Dans la poursuite de cette idée, Lévi-Strauss pose également la langue comme **une partie de la culture**, à côté de laquelle se placent entre autres les institutions, les croyances ou les coutumes.

Ainsi, les langues, produits et parties des cultures bénéficient au même titre que les autres éléments culturels de « **traitements** » spécifiques, relatifs à chaque système culturel. Chaque culture a son propre rapport à sa langue, chaque langue prend une place spécifique dans le système culturel qui la porte. Lévi-Strauss (1958) en donne un exemple :

« Notre civilisation traite le langage d'une façon qu'on pourrait qualifier d'immodérée : nous parlons à tout propos, tout prétexte est bon pour nous exprimer, interroger, commenter... Cette manière d'abuser du langage, n'est pas universelle ; elle n'est même pas fréquente. La plupart des cultures que nous appelons primitives usent du langage avec parcimonie ; on n'y parle pas n'importe quand et à propos de n'importe quoi. Les manifestations verbales y sont souvent limitées à des circonstances prescrites, en dehors desquelles on ménage les mots. »

Au cœur des systèmes culturels, les langues prennent donc une place plus ou moins prégnante dans l'utilisation qu'en font les populations mais aussi dans ce qu'elles portent des systèmes culturels.

Dans certaines cultures, elles prennent une place centrale :

A travers un second exemple que nous livre G. Vinsonneau (2002), nous allons voir en quoi le langage peut prendre cette place charnière dans le système culturel, en **le portant dans ses mots et sa structure**, en transportant ses principes, ses mécanismes, en étant y collé, intrinsèquement lié. Ainsi, elle nous explique qu'au cœur de la culture Wolof (Ethnie d'Afrique de l'Ouest), le langage véhicule le code extrêmement complexe des usages sociaux- « la grammaire des relations sociales »- dont l'acquisition compte bien avant toute autre forme d'apprentissage. Le système Wolof fait partie de ces systèmes traditionnels dans lesquels l'intégration au tissu social est primordiale et où la singularisation du jeune est évitée. C'est le rapport aux autres qui est valorisé. Ainsi, le langage qui permet ici la compréhension et l'intégration des systèmes de relation sociale est essentiel dans le processus d'enculturation de l'enfant.

Cet exemple nous permet d'aborder le troisième point qui selon Lévi-Strauss lie le langage à la culture : il en est une condition.

1-3- Le langage est une condition de la culture

La culture possède une architecture similaire à celle du langage

Ce fut un point essentiel de la recherche de Lévi-Strauss que de montrer le parallèle entre structure langagière et structure culturelle et notamment des systèmes de parentés, et c'est toute sa thèse d'en conclure à une **structure similaire**.

« On peut considérer le langage comme une fondation destinée à recevoir les structures plus complexes parfois, mais du même type que les siennes, qui correspondent à la culture envisagée sous différents aspects. »⁶²

Le système culturel et le langage, nous l'avons vu dans les parties précédentes, sont des systèmes de significations, des systèmes symboliques. Lévi-Strauss nous en dit qu'ils ont une structure similaire. Alors, langage et culture se regroupent dans ce sens qu'ils sont par leur structure et leur fonctionnement, l'expression même d'une capacité spécifique à l'espèce humaine : la capacité à symboliser. Capacité que l'on trouve d'ailleurs à la base de la structuration psychique.

L'exemple de la culture Wolof traduit ce point de fusion, cette structure similaire dans laquelle culture et langage ne font qu'un, l'un portant l'autre, le traduisant, lui permettant d'exister.

Le langage transmet la culture

Le langage est **le moyen privilégié de la transmission culturelle**. A travers cela, il est encore une condition de la culture.

Par sa fonction privilégié de médiateur de la communication humaine, le langage est le premier véhicule de la culture dans le temps et dans l'espace, et en particulier dans la transmission aux enfants : *« on instruit, on éduque l'enfant par la parole ; on le gronde, on le flatte avec des mots. »⁶³*. Chaque « partie » de la culture, comme la connaissance des institutions, des techniques, des coutumes, peut ainsi être transmise par le langage. Encore une fois, il faut noter que cette transmission culturelle se fait plus ou moins à travers la langue en fonction des sociétés.

⁶² Lévi-Strauss (1958), p.85

⁶³ Lévi-Strauss (1958)

Les mythes, les contes, les légendes, patrimoines culturels oraux et écrits sont également des moyens privilégiés de la transmission culturelle, tout comme les métalangages dont nous parlions plus haut.

Enfin, comme nous venons de le voir, le langage porte en lui la culture dans sa structure même. Son pouvoir de communication vient alors donner la possibilité de transmission de ces structures culturelles. Il semble en être le meilleur véhicule.

Ainsi, langage et culture se lient et se délient, se supportent et se portent... En donnant une structure aux systèmes culturels, le langage leur est une condition... ces systèmes sont structurés, partagés en différentes « parties » dont les coutumes, les techniques, les institutions et surtout la langue, premier support du langage : celle-ci se colore de la culture qui la produit, tout en étant incrustée de ce système dont toutes les deux sont faites... le langage-condition devient langage-produit de culture. Enfin, par leur pouvoir de communication et de transmission, langue et langage véhiculent le système culturel qu'ils portent et qui les porte...

Intrication, désintrication du langage et de la culture... Mais ça n'est pas fini puisqu'à tout cela vient se joindre « l'esprit humain », cet hôte qui jusque là n'a pas été invité...

2- Langage, systèmes culturels et identité des sujets

Cette intrication du langage et la culture sont propres à l'espèce humaine. **Ils traduisent notre capacité à symboliser et à penser, mais ils en sont aussi des moteurs.**

Reprenons R. Berthelie (langage(s) Culture(s) personne(s))qui illustre cette donnée en prenant l'exemple des enfants sauvages, privés d'accès à toute culture et tout langage : les études ont montré que la déprivation linguistique et culturelle subie par ces enfants les a empêchés d'accéder aux processus de symbolisation, pourtant propre aux humains. Ainsi, leur absence interdit l'accès au symbolique et dénie du même coup toute possibilité de son acquisition.

Cela nous amène à repenser au développement de l'enfant, dans son langage et son identité.

Nous le voyions plus tôt, le langage est entre autre un moyen d'élaboration psychique, des tensions internes. La langue maternelle vient structurer un psychisme naissant par l'intermédiaire de la capacité langagière. C'est aussi le rôle de « la culture d'origine », du moins des systèmes culturels portés par les parents et notamment par la mère à travers le portage, les échanges, les sensations corporelles, tous codifiés par des systèmes partagés et singuliers.

Là où naît la psyché humaine, là où les premières représentations surgissent, le langage et la culture dans un même mouvement, systèmes symboliques codifiés, collectifs et singuliers viennent offrir un codage du monde que seule l'expérience et la personnalité viendront modifier et singulariser.

Langues et systèmes culturels environnants viennent nourrir l'enfant de leurs représentations, de leurs symbolisations du monde. **Associés, liés, opposés aux expériences émotives, physiques, relationnelles de l'enfant**, ils participeront à sa création identitaire.

Puis vient le temps de l'Œdipe et de l'individuation où de l'enfant entrant dans l'ordre symbolique, naissent une langue et un système culturel singuliers, uniques, porteurs d'une nouvelle identité. Langue et système culturels portent alors l'enfant dans son individualisation tout en lui offrant les repères et les défenses d'un groupe.

Concluons avec Robert Berthelie qui replace exactement l'identité et l'individu entre langage et culture, et résume ainsi l'aboutissement de notre réflexion :

« Personne, langage et culture sont indissolublement liés en un appareil à feed-back permanents dont les termes sont interdépendants. 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. Les histoires personnelle et culturelle, les structures de la langue, s'entremêlent au point que distinguer l'une de l'autre revient à peu près à reproduire le vieux débat sur l'œuf et la poule... »

Du langage et du système culturel comme structurants du sujet, passons aux langues et aux cultures, fondatrices des identités des peuples et des identités culturelles.

3- Langue, culture et identité des peuples

Les groupes humains, ethnies, sociétés, nations, peuples, se rassemblent autour d'un territoire, d'une langue, de valeurs partagées, politiques, religieuses, historiques...culturelles.

Chaque groupe, quel qu'il soit, vit d'un système qui lui est spécifique, unique. Il se maintient par une relative stabilité, par son identité.

L'identité et la stabilité d'un groupe humain sont l'assurance de repères stables, fiables pour ses sujets.

La langue et sa structure portent les systèmes culturels et participent à leur cohésion.

« Après être une nécessité intime, la norme de la langue est une protection contre l'éclatement jargonnant d'une langue et ainsi contre la malédiction de Babel à chaque idiome. »⁶⁴

Très souvent, la langue et la culture en tant que systèmes de significations et valeurs partagées sont **des points saillants de l'identité des peuples**, tout comme peuvent l'être le territoire ou l'organisation politique. La langue et les systèmes culturels portent en eux les représentations du peuple et permettent les identités singulières, tout en étant des moyens de communication centraux. **Leur préservation, leur défense ou leur maintien sont des garants de l'identité vécue par les peuples et les sujets qui en sont issus.** Dans les situations de déstabilisations identitaires, elles deviennent des points sensibles, centraux et cela jusqu'à la revendication. La situation corse nous en donne l'exemple :

⁶⁴ L. Danon-Boileau (2007), p.144.

«Le principe qui nous guide est des plus clairs « Une terre, une culture, un peuple, une nation. » La langue ne constitue pas un simple véhicule de communication interne ou externe, elle exprime nos valeurs de civilisation, notre manière de penser, de vivre et d'aimer. Ainsi, notre système politique et la vie sociale qui en dépend ne peuvent s'accomplir que s'ils coïncident avec nos fondements identitaires. »⁶⁵

La langue partagée par un groupe, interface entre les peuples devient symbole, enjeu, étendard et instrument de promotion des identités.

Au niveau des individus, la langue peut aussi prendre cette dimension saillante d'appartenance à un groupe. **Parler une langue, c'est vivre un groupe tout en s'exposant aux autres à travers elle...**c'est devoir l'assumer, se l'approprier ou la rejeter. En s'inscrivant dans les groupes quels qu'ils soient, les sujets s'imposent sinon à des langues, à des manières, des styles de langues qui sont le reflet des systèmes signifiants, mais aussi des moyens d'exposition, d'expression de ce qu'ils sont.

Enfin, si les systèmes culturels bougent, évoluent, interagissent entre eux, si les identités se métissent des systèmes culturels, des langues, des personnalités... alors les langues, porteuses et portées par ces identités et systèmes culturels bougent, se métissent et s'enrichissent elles aussi. Ce que certains considèrent par exemple comme une « paupérisation » de la langue française ne serait donc que le reflet de l'évolution créative de la société, du métissage des identités...

⁶⁵ Lefevre M. (2002)

Conclusion

Langage et système culturel se lient dans les identités des sujets, langue et culture se lient dans l'identité des peuples et des individus qu'ils regroupent. D'une symbolisation spécifique à l'être humain et dont langage et système culturel sont les premiers témoins, naissent des identités de groupes, des identités culturées, fortes de leur singularité et de leur collectivité.

Le langage s'inscrit profondément dans le sujet dès les premiers échanges avec la mère et l'entourage. Il participe à l'élaboration de sa pensée et de son être. La langue maternelle en s'offrant comme premier codage du monde, comme langue de la fusion d'avec la mère, puis comme langue singulière s'ancre au cœur du sujet. Mais elle l'ouvre aussi à une identité qui se cultive. **Langage, culture et identité se portent et se supportent mutuellement.** La langue singulière et maternelle est construite de culture, des systèmes culturels qui l'entourent. Ils la font et elle finit par les transporter en un seul système culturel, singulier, métissé, créé. Au cœur des systèmes culturels, l'enfant puis l'adulte fait siens des repères, des défenses, des significations. Il se place dans un groupe, dans une histoire familiale, collective auxquels il s'identifie et qui autorisent et favorisent sa singularité, son identité propre.

Langage, langues et systèmes culturels se font les bases et les moteurs des identités émergentes que seules les personnalités et les vécus propres viendront modifier, remanier, réinventer.

Alors si chaque langue et chaque culture est un produit du peuple, chaque langue et système signifiant singulier est un produit du sujet, métis d'une histoire collective et individuelle, d'un parcours multiple et unique.

Comment ne pas voir maintenant la manière du sujet d'être au monde, sa langue singulière, sa parole comme les fruits et les fondements d'une identité toujours en recherche de cohérence, de stabilité, aux prises d'histoires, d'exigences partagées et d'équilibres à la fois communs et individuels ?

La migration joue ces identités, c'est ce que nous allons maintenant aborder...

Partie 2 : De la terre natale des parents aux bancs d'école de leurs enfants. Parcours migratoires.

A toutes les étapes de la vie, l'identité se joue et se rejoue. Chaque épreuve est un pont à traverser d'un état à l'autre, d'une identité à l'autre. A chaque fois un entre-deux à construire, entre deux âges, entre deux personnes, entre deux pensées, entre deux milieux, entre deux langues, entre deux pays, entre deux signifiants...L'exil est de ces étapes qui remanient l'identité, un passage où se jouent les cultures, les langues, les origines.

Du pays natal des parents au cabinet d'orthophonie des enfants, le parcours est long et toujours singulier. Sous les retards de langage ou troubles d'apprentissage des enfants, sous leurs difficultés à s'inscrire à l'école, les identités se démènent, cherchent leurs repères, s'accrochent aux plus solides se métissent... se construisent.

Pour mieux comprendre les enjeux dans lesquels sont pris des enfants dits de la « seconde génération », nous tenterons ici de suivre les étapes des parcours identitaires qui découlent de l'exil, mais aussi des parcours « linguistiques », puisque là où se jouent les identités, se jouent aussi les langues singulières et collectives.

« Pour comprendre ces enfants métis, ce qui caractérise leur développement, ce qui les rend singuliers et riches de promesses, il faut pouvoir penser le parcours de leurs parents »⁶⁶

⁶⁶ Moro (2002) p.26.

I- Histoire de migrant ou « le séjour dans l'eau ne transforme pas un tronc en crocodile »⁶⁷.

Penser le parcours des parents, penser le parcours du migrant, c'est retracer le cheminement d'une psychopathologie intime, toujours singulière et toujours faite de remaniements identitaires, de mouvements parfois ambivalents ou contradictoires. L'exil, s'il n'est pas un traumatisme, est un élément signifiant incontournable dans la vie de celui qui l'aura vécu, de sa famille et pour les générations qui le suivront.

La dynamique migratoire est une dynamique de métissage. Entre deux cultures, entre deux langues, entre deux mondes, le sujet migrant devra trouver sa place, unique, construite et équilibrée. L'identité nouvelle, remaniée, métissée est tout l'enjeu de l'exil, de la fin du voyage et de l'intégration. Et dans cette identité métissée, se retrouve le métissage des langues. Mais comment se construit-il ? Quels en sont les écueils possibles ? Comprendre le parcours et les aléas de la migration, c'est pouvoir penser les investissements des langues et en penser la transmission aux enfants. Alors retraçons le voyage identitaire de la personne migrante.

⁶⁷ Dahoun (1995), p.252.

1- L'histoire du migrant : un entre-deux à conquérir

Avant tout, requalifions celui qui pour nous est un migrant, un étranger venu s'installer ailleurs. Avant le voyage qui va requalifier son état (est-ce un état d'ailleurs ?), notre migrant, immigré, émigré est un homme, une femme, un enfant...un sujet. Une petite histoire de la personne qui part vivre ailleurs s'impose pour mieux comprendre ses enjeux identitaires, pour mieux comprendre son « état » nouveau d'immigré.

A la manière dont nous le présente Elisabeth Do⁶⁸, nous déconstruons le voyage migratoire pour mieux en approcher les aléas, pour visualiser les phases d'une « métamorphose » nécessaire.

Le voyage

Le premier temps de la migration est le voyage. **Le voyage, porté par un rêve, forcé par la guerre, par les contraintes économiques, dans une recherche de rupture, d'une nouvelle vie...**Quelles qu'en soient les raisons, le départ est une première épreuve de séparation d'avec le pays et les siens, d'avec ceux qui portent un « nous »⁶⁹ homogène, « nous » des origines, des repères, de la culture et de la langue.

En partant, le « migrant » qui ne l'est pas encore, emporte avec lui ce bagage historique, familial, culturel. **Mais plus qu'un bagage qu'il se serait constitué toute sa vie d'avant, il est un bagage qu'on lui confie.** Elisabeth Do nous explique que dans le cas des migrations « organisées », la décision est souvent résultat d'une délibération familiale, au terme de laquelle est désigné celui qui part : on lui confie les valeurs familiales, morales, on réaffirme son identité comme une protection le prémunissant des changements inévitables qu'il vivra, mais aussi comme une dette, comme des valeurs, une identité partagée qu'il devra faire vivre encore, faire fructifier. Elle ajoute que ce bagage fait partie du projet du voyage et qu'il est nécessaire pour l'affronter. Enfin, ce départ s'accompagne ou non d'un projet de retour entre lesquels doit se produire une « transformation positive » à différents niveaux : économique, statutaire, moral...

⁶⁸ DO. E (2005)

⁶⁹ René Kaës et col. (1998).p.12. Le « nous » désigne « l'identité des sujets réunis par une communauté d'identifications, de représentations et de signifiants communs. Les mythes, les rites, les coutumes et les usages constituent un ensemble de référence identifiantes pour soutenir l'appartenance à un ensemble introjecté comme « nous ». »

L'arrivée ailleurs

Et puis il arrive. C'est le début d'une vie nouvelle dans et avec le pays d'accueil, le début d'un deuil et d'une dette. Son bagage plein de ce qui l'a poussé à partir, d'espoir, d'angoisse et de ses origines, il arrive au pays d'accueil lui-même porteur et porté par des valeurs, une culture, une langue et un groupe.

Dans un temps de latence, il se retrouve entre deux. **Entre deux cultures, entre deux langues, entre deux origines, entre deux identités, celle d'avant et celle d'après la « transformation »**. Il est entre le « nous » de ses origines et l'« autre » du pays d'accueil, qu'il s'est imaginé, qu'il a fantasmé mais aussi qui l'imagine et qui le fantasme, lui, le « migrant ».

C'est sur fond de l'« Entre-deux » dont Daniel Sibony expose la richesse dans son ouvrage « Entre-deux, l'origine en partage », que nous continuerons l'exploration de ce parcours de migrant, « entre-deux-langues », « entre-deux-cultures »...

Ce concept d'« entre-deux » se substitue à celui de la différence, ligne fine qui sépare et empêche toute rencontre, tout passage. Pour Sibony, l'entre-deux est au contraire l'espace qui permet la rencontre et la création.

« Entre deux langues, deux cultures c'est encore plus évident : de telles entités ne viennent pas se recoller ou s'opposer le long d'un trait, d'une frontière, d'un bord où deux traces viennent s'ajuster ou se correspondre. Il n'y a pas deux entités différentes qui viennent s'aligner pour s'accoupler le long du trait qui les sépare. Au contraire, il s'agit d'un vaste espace où recollements et intégrations doivent être souples, mobiles, riches de jeux différentiels. »

Alors revenons au sujet migrant, qui d'un temps de latence entre deux, devra construire son Entre-deux créatif, nouveau, synonyme d'une identité remaniée.

2- De la rencontre avec l'autre à la perte des repères : des aléas de la migration.

Face à l'altérité, les identités se remettent en question.

Voilà le temps de la rencontre. De chaque côté, migrant et pays d'accueil, l'identité se confronte à l'altérité. Cette altérité qui fonde l'identité de chacun et de chaque groupe, est pensée et fantasmée **dans le seul but de mieux réaffirmer son unité** et ses origines.

Chacun, groupe, peuple, nation, famille, individu construit son identité sur une image qu'il a de soi conjointement à l'image qu'il a de l'autre et qu'il renvoie. Le « nous » qui porte les représentations fondamentales propres à un ensemble humain et soutenant ses sujets s'oppose à l'« autre », représentation des différences portées réellement ou supposément par un autre groupe. Ces deux représentations sont constitutives d'une même identité et elles sont renvoyées à l'autre. La différenciation entre le dedans et le dehors ainsi créée, entre le « nous » et les « autres » opère une réassurance identitaire par l'effet de miroir produit⁷⁰.

Ainsi, chacun renvoie une image du « nous » et de l'« autre » à son « autre », réaffirmant son « nous ». Mais lorsque ces images se croisent, elles se retrouvent dans l'expérience, différente.

La rencontre confronte des images à la réalité... Réalité de la rencontre qui en déstabilisant les images, met les identités en question.

L'étranger arrivant vient révéler au pays d'accueil que son identité n'est pas toute puissante et toute protectrice de ses sujets et de son unité de groupe et il met en évidence ses failles, ses liens mouvants à l'origine et à son identité. **Déstabilisés, les défenses se mettent en place, indifférence⁷¹, agressive ou pas.**

De son côté, le migrant, fort de son bagage et de sa réaffirmation identitaire lancée au jour de son départ et dans le souci de s'intégrer dans son nouveau pays, vit la même déstabilisation, sa représentation de l'autre qui était destinée à le conforter dans l'unité de son groupe échoue dans la rencontre.

⁷⁰ Kaës et col (1996) p.16.

⁷¹ Sibony (1991). p.52

« Tout le monde est embarqué -pas aux mêmes places...-dans cette aventure, pleine d'intérêts et de grincements, où se remettent en acte les liens des collectifs à leur origine, à leur identité, aux secousses de leur histoire. »⁷²

Pas aux mêmes places, non, puisque le migrant est seul, ou a minima, il devient moins soutenu par la « valorisation intragroupale ou intraculturelle » et selon R. Kaës⁷³ il en résulterait une **dévalorisation ou une survalorisation de toute altérité externe**, sociale et culturelle, s'accompagnant d'une **dévalorisation narcissique et donc d'un rejet de l'identité et de l'altérité interne**. La balance penche...les identités se défendent, chacune dans une situation particulière et souvent à des places inégales.

Enfin, il semble ici intéressant de considérer le phénomène de la « **hiérarchisation** » des langues et des cultures reconnue par différents auteurs dont Lavour⁷⁴ car si l'histoire est riche de conflits, conciliations ou réconciliations entre les peuples, il en découle des relations de rivalité, envieuses, fusionnelles, protectrices ou encore indifférentes ; et nous l'avons vu au cours de la première partie, des faits sociologiques et communautaires aux faits psychiques singuliers, il n'y a qu'un pas. Alors la valorisation des cultures, des langues ou mêmes des identités, conséquences de relations historiques entre les peuples mais aussi de l'histoire même des groupes humains, aurait une large influence sur la manière de les aborder et de se les approprier. Par exemple, les personnes confrontées à l'anglais et au français (langues de haut prestige) ne se trouvent pas dans la même situation qu'une personne dont une des langues vient du tiers-monde...

⁷² Ibid.p.51.

⁷³ Kaës et col. (1998) p16. Introduction.

⁷⁴ Lavour JM. (2005).

La perte des repères

« Il s'est retrouvé seul dans cet univers dont il ne connaissait ni la langue, ni les coutumes, un univers de non-sens bien plus dangereux que le brousse, dit-il avec de la frayeur dans les yeux. »⁷⁵

Pour T. Nathan⁷⁶, **émigrer est un abandon de 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. Il ajoute que la psyché n'est autonome qu'à condition d'être incluse dans une interaction culturelle. Hors, la situation de migration ne permet plus (ou moins) les allers-retours entre structures intériorisées et structures externes, alors « le système d'échange perd sa capacité créatrice, se rigidifie et se fracture par pans entiers. ».

Ajoutons qu'en dehors de cette « enveloppe », la personne qui migre dispose des signifiants et des repères de sa culture, mais face aux angoisses nouvelles liées entre autre à la découverte de l'autre, elle se heurte aux limites des défenses créées ultérieurement : elles ne trouvent plus les supports et l'étayage du groupe culturel pour se régénérer et soutenir le sujet.

Dévalorisation narcissique, altération de l'enveloppe culturelle qui devrait venir soutenir les sujets, confrontation à l'autre... Séparé de son groupe de référence et de tous les repères qu'il lui fournit dans sa construction individuelle et dans son identité, le sujet migrant est fragilisé et la construction de sens devient laborieuse, une certaine confusion dans la manière de percevoir le monde s'installe. Seul (ou dans un groupe réduit, lui-même coupé de l'enveloppe culturelle), il se retrouve face à un autre groupe fort de ses racines, de son implantation et de son unité active.

Les efforts de mise en sens réalisés par le migrant sont mis en difficulté devant ces obstacles, alors que les signifiants et les codes s'imposent à lui.

Kaës⁷⁷ parle d'une **désorganisation des repères symboliques**. La base continue des représentations du groupe qui soutient le sujet et que celui-ci porte en lui comme moyen de comprendre et de construire le monde –son seul bagage donc- perd de sa possibilité d'étayage.

⁷⁵ Moro (2002) p.67.

⁷⁶ T. Nathan, in Yahyaoui et col.(1988). Préface.

⁷⁷ Kaës et col. (1998). p.16. Introduction.

D'une part, elle ne suffit plus à la mise en sens des événements, d'autre part elle soutient moins bien le sujet, et enfin elle est dévalorisée de l'extérieur mais aussi de l'intérieur.

C'est alors toute l'identité et ses repères qui en pâtissent. **Le sujet migrant est fragilisé.**

Statut de la langue maternelle : dévalorisation et conséquences.

« Il n'y a qu'une seule langue, Colonel, en ce monde paracafouilleux ! Une seule langue valable ! Respectable ! La langue impériale de ce monde : la nôtre !... charabias, les autres, vous m'entendez ? ... dialectes bien trop tard venus !... mal sapés, mal léchés, arlequinades ! Rauques ou miaulants à peu près pour rastaquouères ! Zozoterics pour clown ! Voilà colonel !... je sais ce que je cause ! Et j'admets pas la discussion ! »⁷⁸

Après ce bel exemple de ce que peut représenter la langue de l'autre et de l'« altérité inacceptable »⁷⁹ qu'elle représente en tant que porteuse de l'identité de l'autre, venons ce qu'elle peut subir dans le contexte migratoire.

Dans ce contexte de fragilisation, la langue maternelle et la culture d'origine sont mises à mal. **Souvent, représentantes et symboles de l'identité de l'étranger elles sont elles aussi dévalorisées**, ce qui se surajoute à la dévalorisation de l'identité de la personne migrante et à ses difficultés de mise en sens.

Nous le voyions plus tôt, cette «dévalorisation» de l'identité ne provient pas plus de l'accueillant que de l'accueilli. Elle est une dévalorisation narcissique, dépendante de différents paramètres individuels ou collectifs, et qui par ailleurs peut s'accompagner d'une survalorisation de l'image de l'autre.

Le sujet migrant, qui aime autant sa langue et sa culture qu'il est accroché à son origine, risque dans de telles conditions et comme nous le dirait Daniel Sibony de « **mal les aimer** »⁸⁰. Cette langue et son système culturel ne satisfont plus sa quête de compréhension du monde et elles ne suffiront pas à ses enfants. Elles ne sont plus complantes et elles laissent entrevoir les failles de son identité en balance.

⁷⁸ Rey. A et col. , Dictionnaire culturel de la langue française. Entrée « langage ».

⁷⁹ Kaës R., « Différence culturelle, souffrance de la langue et travail du préconscient dans deux dispositifs de groupe », Kaës et col. (1998). pp. 45-86. p58.

⁸⁰ Sibony (1991).

De plus, cette part de lui qu'il offre au monde qui l'entoure lui est renvoyée comme l'appendice qui le rend autre, qui ne l'intègre pas.

Parler sa langue maternelle l'expose à l'autre en tant qu'autre...et donc angoissant. Sa langue et sa culture sont l'image de son étrangeté d'étranger et d'ailleurs on lui renvoie souvent comme tel, alors peut-être mieux vaut-il la mettre de côté et changer d' « appendice » linguistique et culturel...

Bien sûr, l'acquisition de la langue et de la culture d'accueil est un des meilleurs moyens d'intégrer son nouveau monde. Mais doit-elle se faire au détriment de la langue d'origine ? Taire une langue, c'est taire quelqu'un. **Expression même du sujet, la langue maternelle et singulière est son identité; dévaloriser la langue revient à ignorer l'identité.** A. Ben Geloune et K.M. Reggad⁸¹, ajoutent que c'est aussi un rejet de l'autre puisque la parole, rappellent-ils, est un « être avec », placée dans une relation d'intersubjectivité perpétuelle. Si l' « autre » n'y entre plus, quel discours est possible ?

D'autre part, s'enfermer trop vite dans la langue d'accueil apparemment voie d'intégration, c'est risquer de se cloîtrer dans une langue vide de ses origines et de sa subjectivité ; c'est manier un code purement instrumental, éloigné de sa fonction symbolique. Les mêmes auteurs nous invitent à réfléchir sur la « transplantation » d'une langue : alors que la langue est peu ou mal maîtrisée, que peut nous dire de lui le migrant ? « L'individu peut-il se dire dans une langue qui ne le contient pas, qui ne l'enveloppe pas, qu'il n'a pas adoptée et qui ne l'a pas adoptée ?! »

Souvent toute **la transmission de ces langues est remise en question.** En ne transmettant pas la langue maternelle, c'est l'origine qu'on ne transmet plus, tous les repères et significations symboliques que les générations précédentes ont construits, élaborés de leurs vies, de leurs blessures et dans lesquels doivent s'inscrire les nouvelles générations pour mieux se construire.

Mais revenons à l'entre-deux. Alors que se profile ici un clivage qui plonge dans l'impasse toute perspective de métissage, reposons la « dimension potentiellement créatrice de cette expérience de la rencontre interculturelle »⁸², car là où apparaît une frontière, se construisent de nouveaux liens et de nouveaux investissements ouvrant à la créativité.

⁸¹ A. Ben Geloune et K. M. Reggad, « Langue, langage adapté à la relation d'aide. », in Yahyaoui et col. (1988). pp.29-48.

⁸² Kaës et col. (1998). p.16.

3- Un rappel aux origines

Vivre l'entre-deux impose un retour violent aux origines

« A présent je sais combien il est douloureux de se séparer d'une rive de naissance (...) et combien l'expérience de l'autre rive (...) fait flamber l'origine. »⁸³

Le sujet migrant est donc entre sa culture d'origine et la culture d'accueil, entre sa langue maternelle et singulière et la langue du pays où il s'installe, entre son identité d'arrivée et celle qui signera son intégration. Mais entre tout cela, il n'y a pas un « no man's land »⁸⁴ ... il y a toute l'expérience de la rencontre, les nouveaux investissements, les nouveaux liens qui se créent. La frontière apparente est espace de liens. **Mais cet espace semble convoquer ses deux extrémités, pour mieux s'élaborer...** C'est toute la thèse de Daniel Sibony :

« Le concept de différence doit faire place à l'entre-deux, à l'espace où les deux termes semblent convoquer l'origine pour s'expliquer avec elle et pour que puisse s'élaborer un passage entre deux. »

En d'autres termes, si l'identité est faite d'altérité symbolique (l'image de l'autre en soi), l'intégration de celle-ci « se fait toujours au nom d'une instance tierce : l'origine, la loi, les ancêtres... »⁸⁵. Pour intégrer l'autre, on se réfère aux origines. Z. Dahoun⁸⁶ dira dans le même sens que c'est lorsqu'il nous fait défaut que nous devenons conscients de notre « monde fantôme », cadre culturel d'origine.

Dans sa quête de place, le sujet migrant vivra donc une réactivation violente des origines à laquelle il répondra à sa manière, par le deuil, la nostalgie ou qu'il réinvestira par la créativité car si ce retour violent aux origines est inévitable, ce n'est qu'un moyen de mieux pouvoir les quitter...

⁸³ Dahoun (1995). p.19.

⁸⁴ Sibony (1991). p.11.

⁸⁵ O.Douville, « l' « identité/altérité », fractures et montages. Essai d'anthropologie clinique. ». In Kaës et col. (1998). pp.21-44.

⁸⁶ Z. Dahoun, « L'entre-deux : une métaphore pour penser la différence culturelle. ». In Kaës et col.(1998). pp. 209-240.

C'est le « *paradoxe de l'origine : **Il nous faut une origine à perdre ; elle est nécessaire, et elle est vouée à être perdue. Il nous faut une origine à quitter, une d'où l'on puisse partir.*** »⁸⁷

Même si ce concept d'entre-deux s'applique à bien des domaines, il replace ici l'importance que trouvent la langue, la culture et l'identité d'origine –malheureusement parfois désinvesties- dans la construction nouvelle de la personne migrante. Importance de leur présence pour mieux pouvoir les quitter.

Que faire de l'origine ?

Quitter sa langue comme quitter les siens est une rupture, un risque qui les réveille, qui les rappelle à soi. L'origine revient au galop... mais qu'en faire ? Que faire ?

Pour Nazir Hamad⁸⁸, c'est cette rupture au groupe d'appartenance et à tout ce qu'il porte qui est recherchée dans l'exil, comme une manière de mieux se trouver. « Partir faute de pouvoir se séparer »... Se risquer à la perte est nécessaire, cela permet la découverte de l'autre tout en relativisant ses valeurs d'appartenance, tenaces, et permettant alors une nouvelle construction, entre-deux.

Cette opération, qui doit être dictée par un désir fort, se rapporte pour de nombreux auteurs au complexe d'Œdipe. Deux possibilités extrêmes et bien des variantes individuelles s'offrent au sujet : revivre symboliquement et répétitivement l'état d'enfance, idéaliser les territoires anciens, la terre-mère, la langue-mère, l'âge d'or d'une toute-puissance sécurisante, l'origine... mais intangible, fixe. Dans un deuil non résolu où **l'origine à quitter reste omniprésente**, la personne migrante risque alors de s'endormir dans un état nostalgique où l'idée de changement est exclue, d'où elle ne peut s'extraire.

L'autre possibilité est le choix de la séparation, de ce risque de l'individualisation, de la perte de son nid, de la confrontation à l'autre pour mieux revoir ses références et se redécouvrir sujet. Sibony nous dit qu'alors **l'origine s'éclipse** pour mieux s'exprimer dans « autre » chose, mais pour cela, « il faut que sa prégnance s'atténue, sinon la « traduction » est en panne ou ne démarre pas. ». L'espace créatif de l'entre-deux s'ouvre là.

⁸⁷ Sibony (1991). p.31.

⁸⁸ N. Hamad (2004).

A ce moment, Sibony (1991) ajoute que pour pouvoir quitter ses origines, il faut les avoir suffisamment aimées, et qu'elles-mêmes nous aient suffisamment aimé...Mais comment aimer assez ses origines pour leur signifier qu'elles sont dignes d'être quittées, d'être laissées à leur propre destin? Comment signifier que cette « trahison »⁸⁹ est nécessaire pour mieux avancer et pour mieux se retrouver ensuite? Et comment être sûr que les quitter nous rendra plus fort ?

Souvent, dit-il, on leur en veut de les avoir si mal aimées qu'on échoue à les quitter. Alors on reste et on aime encore plus mal, on a encore plus de mal à partir... impasse.

Parce que quitter son origine, ce n'est pas seulement faire le deuil de son pays natal, c'est aussi le deuil d'un temps révolu, d'une enfance idéalisée, d'une identité. **La capacité à ce franchissement est dépendante du lien aux parents, de la qualité du portage familial, de la dette portée par la personne migrante, des conditions de l'exil et du vécu migratoire comme des vécus personnels, mais aussi des relations entretenues entre les communautés et les nations ou des nouveaux liens sociaux qui se créent.**

⁸⁹ N. Hamad (2004)

Ecueils : l'origine trop comblante, le faux-self ou l'enlissement entre-deux, l'errance.

La « première solution » donc face au risque de la perte est de rester dans un deuil irrésolu, ou l'origine qui devient comblante protège de toute intrusion déstabilisante, ou plutôt dans lequel toute intrusion est insupportable.

Au niveau des langues et culture, on peut alors imaginer **un enkystement de celles de l'origine, spectres glorifiés, symboles de cet état perdu mais chéri**. Immobilisées dans le temps et dans l'espace, elles risquent de perdre leur fonction créatrice et leurs capacités d'adaptation. **Elles se figent, prisonnières de leur fonction originelle.**

« C'est un kyste (la langue d'origine), un kyste chéri que l'on veut préserver coûte que coûte. »⁹⁰

Pour Nazir Hamad, une langue est maternelle à partir du moment où elle aliène le sujet à son groupe d'appartenance. Dans cette situation, le sujet reste aliéné en ne gardant que cette langue comme expression de son être. Le maintien de cette langue comme l'Unique est une solution pour l'enfermement dans le nid douillet des origines, en même temps qu'elle en est un moteur.

A l'autre extrémité, l'autre terme d'un entre-deux qui ne s'élabore pas : les langue et culture du pays d'accueil. **Celles-ci risquent d'être utilisées comme simples instruments destinés à la communication extérieure, mais vide des sujets et de leurs affects, faussement investies**. Une scission se crée entre le dedans et le dehors. A l'extrême, la langue récupérée ne prend pas place de langue qui dit le sujet, elle ne devient pas porteuse de ce qu'une langue maternelle est singulière. Elle ne dit pas le sujet. Le discours devient plaqué et vide de sens. Alors, en tant que langue de communication (uniquement), elle ne rapporte rien à l'extérieur de ce qu'est le sujet. De quoi cliver plus encore intérieur et extérieur.

Dans ce contexte G.Devereux⁹¹ parlait de risque de **faux-self** ou d'acculturation antagoniste, réponse à l'impossible intégration de l'autre. Julia Kristeva⁹² évoque le risque de la construction d'une « nouvelle personnalité » construite sur un sol psychique fragmenté, à

⁹⁰ Hassoun, cité par Z.Dahoun (1995) p.234.

⁹¹ G. Devereux, cité par Gery M. (2007).

⁹² J. Kristeva « L'autre langue ». In Z. Benchemsi et col. (1999). pp. 71-80.

partir de l' « autre langue », exilée du contenant maternel. Cette nouvelle construction psychique reste fragile et porteuse d'un clivage, rejoignant la symptomatologie du borderline.

Plus fréquent que le spectaculaire et insoluble attachement aux origines, Sibony parle d'une **errance entre deux pôles, d'un enlissement entre deux langues**, faute d'avoir pu quitter la première et trouver l'impulsion vers d'autres lieux, faute de ne pouvoir se réfugier dans l'origine ou de s'en éloigner... Alors pris entre deux langues, ils n'en parlent aucune vraiment.

Enfin, N.Hamad nous dit que le statut d' « éternel immigrant », d' « **éternel étranger** » se trouve fréquemment et s'explique par une impossibilité de s'inscrire quelque part, comme un moyen de rester différent, de rester autre. Alors, il permet de rester dans le pays d'accueil tout en échappant aux exigences d'une véritable intégration.

Au niveau du groupe familial, A Ruffiot et G. Patriarca⁹³ expliquent que les différents membres tendraient à organiser fantasmatiquement une fusion, **fantasme d'une unité familiale parfaite opposée et clivée aux autres de l'extérieur, à la différence.**

⁹³ A.Ruffiot et G.Patriarcat, « De l'illusion culturelle à l'individuation biculturelle en thérapie familiale psychanalytique. Essai de théorisation sur l'identification culturelle de base. ». In Yahyaoui et col. (1991). pp.187-197.

4- La fin du voyage : Réussir l'entre-deux.

Réussir l'entre-deux

D'un côté, l'errance, tentative du migrant de prendre la main dans un monde qui ne saurait être le sien... de l'autre, le risque de la perte de l'origine et le risque de l'affectation de la rencontre qui permettrait l'accès au nouveau monde qui se laisse alors adopter.

« Je sais maintenant que, d'une rive, il est possible de regarder l'autre avec sérénité, sachant qu'elle est toujours nôtre, même si on l'a quittée. »⁹⁴

Si l'origine rappelle violemment ses sujets à elle pour mieux les protéger, pour mieux se protéger, Sibony nous dit aussi qu'elle est une pulsion (« ce à quoi on ne peut donner une satisfaction définitive »)...

Alors « quitter son origine », **ce n'est pas l'abandonner**, c'est s'en servir de tremplin. Elle doit être là, bienveillante, présente dans une identité qui se remanie, mais pas comblante, obstruante et figée, elle doit rester pulsion et non « compulsion ». Pour le migrant, faire le deuil de son origine, c'est accepter de la quitter, mais pour mieux la retrouver et alors la sublimer, la rendre active dans sa nouvelle identité.

« Pour jouir une autre fois de son origine, pour la conjuguer dans le temps, il faut se décaler de son jouir, faire un pas de côté, d'où l'écart, la distance, la perte... »⁹⁵

Pour la quitter, il faut donc la reconnaître, l'aimer assez et la garder en soi, être sûr de sa capacité à faire rebondir.

Lorsque la personne migrante fait le pas de côté, s'écarte de son origine, c'est l'espace « entre-deux » qui s'ouvre, et l'autre y entre. Aux deux extrémités, le monde de l'origine et le monde de l'« autre ». Au clivage entretenu par l'origine-toute, se substitue un espace qui se laisse affecter par la rencontre, qui se laisse métisser par les nouveaux liens... L'image de l'« autre » se laisse envahir par la familiarité, se métisse elle aussi et se multiplie des échanges partagés et mouvants. L'« autre » du groupe d'origine, l'« autre » qui confortait l'identité de l'**ensemble** devient l'« autre(s) » du quotidien, qui conforte l'identité du **sujet**... alors l'étrange exotisme attirant et angoissant s'estompe.

⁹⁴ Z. Dahoun (1995) p.20.

⁹⁵ Sibony (1991). p.32.

Et c'est là que l'origine revient, pas à pas, vivante. Elle revient construire l'identité qui se métisse, revient moduler le nouveau monde, revient créer un entre-deux créatif, riche et flexible d'une double-appartenance qui s'élabore.

L'entre-deux langues.

«L'entre-deux-langues est le partage même de la langue, dans sa dimension poétique, sa prétention au dialogue, son champ de miroirs où chacun s'identifie et se désidentifie ; recharge et décharge d'identité »⁹⁶

Toute la dimension de l' « entre-deux-langues » s'ouvre également ici. **La langue d'origine n'est plus la seule langue, elle laisse entrer l' « autre », elle s'enrichit de l' « autre »**, tout comme l'enfant, dans l'élaboration de sa langue singulière s'enrichit de la langue des autres pour se singulariser et s'individualiser, pour construire son identité.

L'étranger devient traducteur. Changer de langue ne correspond plus à perdre sa subjectivité mais à la traduire dans l'autre système psychique et culturel. La traduction lui alors prétexte à renaissance, à une nouvelle identité, à un autre abord du monde.⁹⁷

« Il faudrait penser dans ce cas, à une véritable re-naissance, détachée de la chair ; un père qui serait tout-amour et qui, avec le corps de la langue, vous livrerait celui de la mère, sans autre restriction que celle imputable à votre déficit grammatical. On imagine alors la poussée vers l'excellence syntaxique, le désaveu de la femme toujours en deçà d'une perfection maternelle idéale. »⁹⁸

Les deux langues viennent recouvrir deux systèmes culturels vécus et intégrés en une seule identité métisse. **Elles se mettent à parler du sujet sans concurrence.** L'accent qui chante le pays natal trahi l'origine qui s'infiltré dans la langue seconde alors que la langue maternelle se laisse envahir par l'autre langue qui apparaît là où on ne l'attendait pas.

*« Ainsi, j'habite et me sens chez moi dans les deux langues, mais je n'y habite pas de la même façon. Chacune m'emporte dans un lieu qui lui est propre. »*⁹⁹

⁹⁶ Sibony (1991) p.31.

⁹⁷ Kristeva, in Benchemsi et col. (1999).

⁹⁸ Charles Melman. Préface à N. Hamad (2004)

⁹⁹ Z.Dahoun (1995) p.16.

Conclusion

Nous voilà à la fin du voyage. Voyage soutenu au départ par un bagage chargé d'une histoire personnelle, familiale, culturelle et linguistique, chargé d'une identité qui se remaniera dans l'exil. **La fin du voyage, c'est l'agrégation d'une nouvelle identité métissée**, d'un entre-deux solide mais ouvert, flexible, créatif dont les deux pôles clairement distincts se mêlent et s'enrichissent mutuellement. Mais « l'âme chemine plus lentement que le corps »¹⁰⁰ et le parcours qui sépare l'arrivée sur la terre d'accueil et la véritable fin du voyage est long et périlleux. **Parfois la nostalgie de l'origine le suspend**, la construction stagne dans une errance insoluble, dans un clivage qui enferme les sujets. Chaque parcours est singulier, chaque sujet vivra l'unique expérience de son exil et de sa transformation identitaire, aux jeux des espoirs familiaux et individuels, des relations entre peuples, des conditions socio-économiques, des rencontres... Sa langue maternelle, aux prises de son identité et face aux autres langues traversera les mêmes expériences subjectives qui donneront formes à un entre-deux-langues plus ou moins élaboré, plus ou moins équilibré.

« Peut-être faut-il croire que partir représente, en quelque sorte, cette épreuve subjective, ces pérégrinations au cours desquelles chacun va jusqu'au bout de lui-même. C'est le passage nécessaire qui mène vers la découverte de soi pris dans la peau neuve que constituent la langue et la culture de l'autre. »¹⁰¹

Les marques de l'exil sont profondément intimes et singulières, mais elles sont aussi collectives et partageables. Le voyage transporte avec lui les familles et les générations qui les suivront sans pour autant faire taire l'origine qui doit trouver sa place dans le nouveau monde, celui des enfants qui y naissent. La transmission de cette origine, des langues et des systèmes culturels issus des histoires migratoires sera alors à la base des identités nouvellement métissées des enfants de la « deuxième génération ».

¹⁰⁰ « L'âme chemine plus lentement et le corps –en avant- doit lui laisser le temps. Qu'elle puisse le rejoindre. »
Proverbe indien. Baubet T et Moro MR (2003).p.184.

¹⁰¹ N.Hamad. p.20.

II - L'enfant de migrant et sa construction identitaire.

Les parents font le voyage qui les modifie. Puis leurs enfants naissent et grandissent dans un monde qui leur appartient tout comme ils appartiennent au monde de leurs parents. Ces « Enfants d'ici venus d'ailleurs » comme les appelle Marie-Rose Moro vivent l'enjeu du métissage, du rapprochement des deux mondes. Métissage des identités, des cultures et des langues ; passages d'un monde à l'autre, du foyer à l'école, de l'origine à l'« ici et maintenant », à l'avenir. Ils sont riches d'un patrimoine multiple et d'une histoire familiale singulière marquée par l'exil et la rencontre. Pourtant ces enfants sont vulnérables¹⁰². Dans une histoire et un avenir à réinventer, les passages se font plus délicats, souvent plus laborieux, les marches sont plus hautes à gravir. Ils cumulent les obstacles entre la fragilité de leur cadre familial interne, des conditions socio-économiques souvent défavorables et un tissu social qui ne reconnaît pas toujours leurs possibilités créatrices. C'est la construction de leurs identités métisses qui se joue, leur construction « entre-deux », entre deux mondes, entre deux langues, entre deux systèmes culturels.

1- Transmission des identités, fragilité du cadre familial et difficultés de transmission.

La transmission aux enfants de migrants

Nous le voyions dans la première partie, **la transmission culturelle est essentielle dans le développement identitaire de l'enfant**. Elle permet son inscription dans un ensemble culturel qui lui fournit défenses, repères, langue, origine, dans une filiation qui lui donne une place dans le monde dans lequel il naît. Tous ces repères indispensables seront moteur de son individuation et de sa construction identitaire.

En contexte migratoire, l'enfant se retrouve face à deux ensembles culturels distincts entre lesquels il devra trouver sa place. **Le premier monde, celui du foyer est transmis par les parents, par la sphère familiale, la communauté. Le second, monde du pays d'accueil de**

¹⁰² La « vulnérabilité du développement de l'enfant » est une notion évoquée par Marie-Rose Moro (2002) L'enfant vulnérable serait celui qui a « une moindre résistance aux nuisances et aux agressions. [Tomkiewicz et Manciaux, 1987]»

ses parents sera également transmis dans ce cadre, mais aussi et surtout à l'extérieur, et notamment à l'école.

Réussir l'entre-deux, répétons-le, c'est pouvoir se référer aux deux mondes, aux deux langues, aux deux cultures sans concurrence, sans état d'âme, tous deux exprimés et exprimant le sujet et lui permettant un véritable enrichissement identitaire. Encore faut-il que l'accès à un monde ne soit pas entravé par les défaillances de l'autre... « Il nous faut une origine à quitter » dit Sibony, cela vaut bien sûr aussi pour les enfants qui doivent être sûrs et stables dans leurs ancrages familiaux et culturels d'origine pour s'autoriser à les quitter.

« De la qualité de cette transmission interne , transmission de l'intimité, de la sensorialité, dépendra en partie le devenir de la transmission externe, celle effectuée par les institutions de la société d'accueil. »¹⁰³

Or, nous l'avons vu, la situation migratoire déstabilise. Entre le monde du dedans et le monde du dehors, se crée souvent un entre-deux fragile, tiraillé entre la peur de la perte et l'attrait de l'extérieur. Les sujets migrants, les groupes migrants sont fragilisés et toute la question de la transmission aux enfants est mise en jeu.

Les configurations familiales en terme d'appropriation et d'investissement des différentes cultures et langues sont multiples et hétérogènes. La transmission des vécus culturels et linguistiques se pose alors au cœur des propres vécus et ressentis des enfants face aux cultures et aux langues.

Transmission culturelle fragile et vulnérabilité de l'enfant de migrant

Dans le désir conjugué de voir s'épanouir leurs enfants dans la société d'accueil et de leur transmettre leur culture d'origine, les parents s'attachent généralement à transmettre les deux cultures. D'ailleurs, sans même la désirer, cette double transmission s'impose généralement dans le quotidien de la famille. Cependant, la propre perte d'assurance des parents en rapport au cadre interne et leur manque de maîtrise du cadre externe seront souvent, comme elles le sont pour eux, source d'angoisse pour les enfants. MR. Moro (2002) nous explique que **la confusion vécue par les parents et particulièrement importante dans les milieux sociaux défavorisés est transmise**. L'enfant risque d'acquérir une structuration culturelle basée sur le clivage. Clivage entre deux systèmes culturels et langues vécus différemment par les parents

¹⁰³ Moro (2002), p.28.

et fragilisés par le contexte. Une telle instabilité à la base de la structuration psychique est une première source de la « vulnérabilité » des enfants de migrants.

Bousculement de l'ordre des générations, rupture dans la filiation et difficultés de transmission de repères stables.

« les liens de filiation et d'alliance constitutifs du groupe familial inscrivent ainsi chacun dans une histoire lui offrant une sécurité et une capacité de s'affilier à de nouveaux groupes dans une harmonie relativement satisfaisante qu'elle soit conjugale, familiale ou générationnelle. »¹⁰⁴

Malgré leurs propres difficultés à comprendre et à entrer dans le monde extérieur, les enfants vont très vite en savoir plus sur lui que leurs parents. Alors les rôles s'inversent, se bousculent. Alors que par exemple la mère rassurée par l'intimité du cocon familial ne se risquera que peu à l'extérieur, les aînés accompagneront les plus jeunes à l'école, au centre de loisirs. Ou encore, les enfants serviront de traducteurs aux parents dans les échanges avec l'extérieur... Très vite, ces enfants acquièrent une apparente autonomie qui reste souvent illusoire. Les places deviennent paradoxales, **inversant presque les rôles des générations**¹⁰⁵.

Cela est aggravé par la déstabilisation des repères filiaux et des rôles culturellement attribués à chaque membre au sein de la famille. Ces repères, moins adaptés à la société d'accueil doivent retrouver une cohérence. En attendant, et dans le tout nouveau schéma qui se présente à ces familles, les enfants sont souvent perçus comme les membres de l'extérieur, ceux de l'ouverture, place indéterminée jusque là et donc aux rôles et aux bases très floues.

Les enfants devraient alors se « **brancher directement sur le modèle occidental** »¹⁰⁶, tout en étant des membres ancrés dans la famille et la communauté d'origine. Ils deviennent des interfaces nécessaires entre les deux mondes, plus ou moins ancrés dans l'un et plus ou moins ancrés dans l'autre. Passage instable entre intérieur et extérieur... Il en résulte, on peut l'imaginer, des difficultés de repères identitaires pour ces enfants.

¹⁰⁴ Kaës et col (1998). Introduction.

¹⁰⁵ Moro (2002), p.59.

¹⁰⁶ Levy P. et col. (2002)

Une deuxième conséquence se profile : celle de la transmission, car comme nous le rappelle J.Guyotat¹⁰⁷ « le lien de filiation (...) devient le support, le canal de la transmission entre les générations. ».

Transmission des origines

Depuis le début, nous parlons de la transmission, oui, mais de quoi ? de biens, de vécus, de maladies, de traumatismes, de langage, de culture, de tout un patrimoine psychique construit de génération en génération et qui sert de base et donne les repères aux générations suivantes, d'une origine...

« Mais que devons-nous apprendre et que devons-nous savoir, de l'histoire des nôtres afin de pouvoir aussi nous y inscrire dans une dimension à la fois continue et singulière ? »¹⁰⁸

Sans doute n'y a-t-il pas de réponse exacte à cette question... en tout cas nous savons qu'il faut une origine à quitter, une base psychique construite et transmise par les ascendants.

Pour les enfants de migrants, comme pour tous les enfants, cette origine, ce patrimoine psychique est essentiellement transmis par les parents et l'entourage proche. Nous venons de le voir, les perturbations dans la filiation risquent dans un premier temps d'entraver le passage des vécus psychiques.

Souvent pourtant, la filiation ne fait pas défaut, et pourtant l'origine peine à passer et à se transmettre. Parce qu'elle est aux prises « d'êtres de chair et de désir »¹⁰⁹, elle est parfois difficile à dire et donc à transmettre. Les traumatismes, les vécus notamment liés à l'exil, mais aussi portés par toutes les familles, laissent parfois des nœuds dans la transmission. Difficultés à assumer des discours, peur de raviver des douleurs, non-dits.

« Les enfants-ponts subissent en tout cas toutes les tensions d'un processus acculturatif et migratoire qui les précède. »¹¹⁰

Dans le cadre des migrations, les sujets peuvent être opposants à évoquer un passé fort, qu'il vaut mieux oublier de peur d'y être trop rappelé. Oublier les traumatismes de l'exil,

¹⁰⁷J.Guyotat « problèmes cliniques concernant le lien de filiation », in Yahyaoui et col. (1988). pp. 139-146.

¹⁰⁸ M.Géry (2007)

¹⁰⁹ Sibony (1991), p.32.

¹¹⁰ F.Giraud, « l'enfant de migrants et l'école. », in Moro et col. (2006), pp.401-412. Le terme d'enfants ponts désigne « les enfants caractérisés par un contexte social et une situation culturelle d'entre-deux »

oublier l'avant pour mieux se reconstruire. Pour les parents, certes, mais oublier à condition d'avoir su... Pour les enfants, c'est oublier avant même d'avoir pu comprendre. Ne pas transmettre ce qui fait partie intégrante de leur vie (même en ne l'ayant pas vécu), ce qui est un élément signifiant du patrimoine psychique de la famille, c'est les empêcher de s'inscrire comme sujet dans l'histoire familiale. Comme si l'exil était une rupture dans la continuité historique et psychique de la famille, on ne raconte pas, ou imparfaitement ce qui l'a construite de génération en génération.

Alors quelle mission que de devoir construire la « deuxième génération », aussi mal nommée que la « première » sans les bases fiables et continues d'une histoire familiale et psychique.

« Faute de discours qui assume les destins de cette trace de la filiation, son effacement possible, ses retrouvailles aussi, le sujet vit son histoire non au singulier, mais dans une particularité sans adresse. »¹¹¹

« On dit première génération comme s'ils s'étaient auto-engendrés, comme s'ils ne s'inscrivaient, à l'instar de tout un chacun, dans une succession de générations. »¹¹²

M. et Joséphine ont 9 ans. Ces enfants rencontrés en CMP pour difficultés dans les apprentissages sont respectivement d'origine centrafricaine et kurde. Chez eux, on parle deux et trois langues : chez M., ce sont le sango et le français ; chez Joséphine, le kurde, le turc et le français. Cependant leur génération est coupée de la langue d'origine : Chez M., on ne parle pas sango aux enfants, chez Joséphine, c'est le kurde qu'on leur évite... comme une rupture dans les générations marquée clairement par la non-transmission de la langue des origines, par la non-transmission de l'origine... Pourtant, si ces langues leur sont interdites, ils nous confieront tous les deux à voix basse qu'ils les comprennent. L'un nous interdira de le répéter et l'autre dira en rougissant que c'est sa langue préférée...

¹¹¹ Levy P. et col (2002)

¹¹² Moro (2002), p.27.

2 - Transmission des langues, un entre-deux-langues à conquérir

Langues et familles

Dans sa construction identitaire métissée, l'enfant de migrant est confronté à deux langues (ou plus) qui font partie de sa double-appartenance. Son rapport à ces langues et leur appropriation seront d'une part **le reflet et le moteur de ses vécus identitaires entre deux** et d'autre part **les résultats des identités transmises par ses parents**. Le pouvoir des deux langues à exprimer le sujet dépendra de la manière dont les parents ont présenté les deux mondes à leur enfant à travers leur propre vécu : la façon dont ces langues les parlent eux. In dépendra des relations qu'ils ont à ces langues et aux mondes auxquels elles se rapportent, leur capacité à faire entrer l' « autre » dans leur identité et dans leur parole, à relier ces deux mondes. Il dépendra des solutions que leurs propres identités ont élaborées pour intégrer les vécus de l'exil joueront sur la transmission des langues aux enfants. Sous l'apparente maîtrise des langues, il y a l'identité et l'altérité ressenties et exprimées.

Les configurations familiales quant à l'utilisation des langues au sein du foyer sont multiples et variées et dépendent de nombreux paramètres. Aux deux extrêmes, il y a l'utilisation d'une seule langue, de l'origine ou du pays d'accueil, mais déjà là les configurations, les raisons diffèrent : Conserver la langue d'origine au foyer pour assurer sa transmission, pour se préserver de l'extérieur, pour être comme au pays ? La fermer à l' « autre » ou assurer une base stable des origines aux enfants tout en restant ouvert sur l'extérieur ? A l'inverse, n'utiliser que la langue du pays d'accueil pour fuir ses origines ou pour s'ouvrir à l'autre tout en étant sûr de ses bases identitaires ? Les raisons du maintien exclusif d'une langue sont variées...

L'utilisation des deux langues au sein du foyer est plus répandue mais également très disparate¹¹³ : une langue peut dominer sur l'autre, n'être parlée qu'entre certains membres de la famille, à des moments spécifiques de la journée, à propos de thèmes particuliers. Parfois les parents ne parlent pas la même langue entre eux qu'avec leurs enfants, ou encore s'adressent à eux dans la langue d'origine alors que les enfants répondent dans la langue du pays d'accueil...Là encore, les vécus individuels et familiaux en lien avec chaque langue

¹¹³ E. Santelli (2007) en donne une illustration à travers une enquête réalisée auprès de onze familles d'origine maghrébine.

influent sur leur utilisation pour chaque membre et en fonction de chaque interlocuteur. **L'emploi des langues est le reflet d'intimités complexes quant aux différentes cultures et en fonction des sujets qui vivent toujours leurs langues singulièrement.**

Dans ces contextes linguistiques et identitaires divers et variés, l'enjeu de l'enfant de migrant est donc celui du bilinguisme. Mais pas n'importe quel bilinguisme, puisque dans les situations de migration, l'enfant vit dans le pays d'accueil de ses parents et doit se construire entre leurs systèmes culturels et ceux de la société d'accueil. Chaque langue parlée doit donc clairement faire référence aux différents systèmes culturels tout en étant porteuse de l'identité métissée de l'enfant.

L' « entre-deux-langues » idéal : le bilinguisme additif.

« Moi, je ne parlais qu'une langue : le Franponais. Ceux qui y voyaient deux langues distinctes pêchaient par superficialité, ils s'arrêtaient à des détails tels que le vocabulaire ou la syntaxe. Ces brouilles n'auraient pas dû leur cacher non seulement des points communs objectifs comme la latinité des consonances ou la précision de la grammaire mais surtout cette parenté métaphysique qui les unissait par le haut : le délectable. »¹¹⁴

Le bilinguisme additif¹¹⁵ ou l'entre-deux-langues idéal : nous l'avons déjà abordé pour les adultes, certes dans un processus différent, mais le résultat est le même. Il correspond au mariage de chaque langue avec l'identité métissée du sujet qui se réfère sans concurrence à deux systèmes culturels, **comme deux langues maternelles**. Dans cette situation l'enfant a fait siennes des deux cultures, deux langues qui le construisent parallèlement et conjointement et qui chacune renvoie à son être. Chaque système culturel et linguistique renvoie alors à un monde, à des vécus intimes et collectifs que l'enfant peut s'approprier, dans lesquels l'enfant peut puiser pour se construire. Les deux langues en question assurent ici leur fonction instrumentale aussi bien que leur fonction symbolique. Le sujet est en permanence au clair avec son discours.

Cette situation idéale concerne en particulier les enfants chez lesquels aucune des deux langues et des deux systèmes culturels n'est venue mettre l'autre en cause. On imagine que la

¹¹⁴ A. Nothomb (2004), *Biographie de la faim*. Paris, Albin Michel.

¹¹⁵ R. Berthelot, « Adaptation sociale, adaptation scolaire », in Yahaoui et col. (1988). pp.101-118.

transmission des deux systèmes symboliques par les parents se fait alors idéalement, sans mise en concurrence.

La richesse et l'enjeu de tout enfant de migrant est de pouvoir accéder à cet entre-deux-langues idéal, conjointement à la construction de leur identité métissée.

Le semilinguisme

Selon R. Berthelier¹¹⁶, le similinguisme est un **biliguisme dans lequel les deux langues renvoient simultanément à deux références culturelles mal différenciées**, en interférence continue et de manière conflictuelle. Dans une double appartenance dans laquelle l'individu n'arrive pas à se situer, le discours est porteur de « deux méta-messages hétérogènes ». Cette réalité sous-jacente est souvent masquée par une aisance verbale apparente. La pauvreté réelle ou l'aplatissement de l'expression peut faire illusion et c'est plus tard, lors de l'apprentissage de la lecture par exemple, que les difficultés pourront se faire ressentir.

Nous avons déjà rapidement évoqué la problématique de la transmission à la fois d'une langue d'origine déniée, et d'une langue d'accueil investie mais vide des subjectivités. C'est un entre-deux maladroit, non élaboré, clivé ou mouvant pour les parents qui se transmet aux enfants toujours en fonction de nombreux paramètres. Correspondant plus ou moins à des identités mal métissées, où deux pôles se concurrencent, le semilinguisme est très fréquent.

Selon le même auteur, l'enfant de migrant pratiquerait une « division fonctionnelle » entre ses deux langues : la langue maternelle serait celle du subjectif (« langue-symbole ») alors que la langue seconde, assurant une fonction instrumentale serait la langue de l'adaptation sociale (« langue-instrument »).

Une situation qui semble tout à fait transposable aux enfants de migrants d'aujourd'hui est celle du changement de langue chez les régionaux français suite à la Révolution et jusqu'à la moitié du siècle dernier. Au nom d'un idéal d'unification, la langue française fut imposée dans les régions telles que la Bretagne et l'Alsace où les langues régionales étaient largement majoritaires. Le Pr Kress¹¹⁷, avec le recul de l'histoire, nous décrit les mécanismes psychiques contemporains et consécutifs aux traumatismes qu'aurait

¹¹⁶ Ibid.

¹¹⁷ Kress (1997).

engendré ce changement de langue. Selon lui, si aucun individu spécifique n'en a subi les dégâts, les conséquences s'étalent toutefois sur plusieurs générations et particulièrement sur la deuxième :

« Cette génération constituée psychiquement de la langue bretonne, laquelle possède des registres d'expression fort différenciés n'a jamais assimilé qu'un français scolaire instrumental lié à l'écriture, donnant ouverture sur une culture étrangère mais coupée sur la profondeur constituante de l'inconscient qu'a la langue maternelle. ». Il ajoute que cette génération bilingue a été la première à voir une plus grande difficulté à exprimer l'affectivité des relations inter-humaines, la sensibilité individuelle... ce qui nous ramène à l'ancrage affectif et singulier de la langue maternelle qui autorise l'élaboration des vécus les plus profonds.

Pour conclure, il semble fondamental d'insister sur **la complexité et la diversité des contextes bilingues toujours marqués du sceau de la subjectivité et de l'histoire de chacun**. Chaque situation, chaque rapport aux langues est unique et renvoie à l'identité et aux vécus singuliers et familiaux. Voilà pour finir, quelques exemples d'enfants croisés chez des orthophonistes pour des troubles divers :

D., 4 ans est le fils unique d'un couple mixte français-espagnol ; il présente un léger retard de langage. A la maison, on lui parle les deux langues mais lui ne s'exprime qu'en français. Les vacances approchent mais l'angoisse monte... : l'idée d'aller rendre visite à sa grand-mère madrilène lui est insupportable : il devra parler espagnol.

Ailleurs, O . 8 ans et fils d'enfants immigrés algériens répond exclusivement en français à sa mère qui ne parle que l'arabe...

Enfin, A. a 14 ans. Il est né en France de parents français mais a vécu plusieurs années en Angleterre où il a acquis la maîtrise de l'anglais. Aujourd'hui, il est collégien en France et il rejette son bilinguisme.

3- Du foyer à l'école : le passage des apprentissages

L'arrivée à l'école est une étape fondamentale pour tous les enfants. **Passage du milieu familial au milieu social, elle est le lieu des transmissions externes**, celles des représentations de la société et des apprentissages qui sont une valeur particulièrement centrale dans notre culture occidentale. Elle est le lieu de l'« affiliation » qui complète la filiation¹¹⁸ dans la construction des identités.

De nombreuses études montrent les importantes difficultés (comportements, difficultés d'apprentissage, retards de langage...) ¹¹⁹ rencontrées par les enfants de migrants au cours de ce passage, témoins des processus identitaires en jeu. La réactivation des vécus traumatiques de la migration des parents associée entre autre aux vécus socio-économiques souvent difficiles complique ce passage à l'école et aux grands apprentissages. **Il est reconnu comme un deuxième moment de vulnérabilité particulier chez les enfants de migrants.**

La continuité et la fluidité entre espaces intérieur et extérieur conditionnent un passage harmonieux. Or, la situation de migration qui est souvent caractérisée par un clivage ou un entre-deux fragile autorise moins cette continuité.

Comme nous l'explique F.Giraud¹²⁰, l'école est le lieu d'acquisition des compétences cognitives comme la lecture, l'écriture ou le comptage, mais plus encore elle est un moyen de socialisation, un lieu d'imposition culturelle. Ces deux niveaux sont d'ailleurs corrélés dans le sens où chaque société privilégiera certains apprentissages en rapport avec ses valeurs fondatrices. L'école est une institution décisive de toute société, elle est une forte représentante des états et de leurs principes. F.Giraud nous rappelle à ce propos qu'en France, la relation état/école est historiquement très particulière. L'école républicaine française est basée sur des mythes fondateurs très ancrés : l'égalité, la laïcité, l'ascension sociale, le rôle libérateur du savoir.

L'école est donc un espace de « reproduction sociale » dans lequel se concentrent les représentations relatives à une société et à ses idéaux.

C'est là que se joue le devenir des migrants au sein de la société. . Pourtant, la place des enfants de migrants dans un tel contexte est souvent problématique. Elle réactive des deux côtés le problème de l'acculturation.

¹¹⁸ Moro (2002)

¹¹⁹ F.Giraud, « l'enfant de migrants et l'école. », in Moro et col. (2006), pp.401-412.

¹²⁰ Ibid.

Car si l'école a ses propres **représentations** de son rôle, de celui des parents ou encore des enfants et de leur développement, ces représentations convergent rarement avec celles des parents. Des incompréhensions peuvent en découler, réactivant le clivage ressenti entre les deux espaces, scolaire et familial. Marie-Rose Moro(2002) nous en donne un exemple : les parents venus d'ailleurs sont généralement respectueux du savoir et de la science française transmis par l'école. Cependant ils restent étrangers à ces connaissances qui ne leur ont pas été transmises tout en les considèrent bonnes pour leurs enfants. Par choix, ils restent alors à une distance respectueuse de l'école qui malheureusement ressent cette « bienveillance passive » comme un désinvestissement, voire une démission parentale.

La situation devenant conflictuelle, le passage de l'enfant aux apprentissages est alors parfois vécu comme une disqualification du savoir parental et peut lui représenter un effort surhumain...

Mais les difficultés vécues par les familles immigrées face à l'école ne se résument pas aux confrontations culturelles. En effet, si l'école est porteuse de l'avenir des jeunes de la deuxième génération, elle est aussi vécue comme un pas de plus, décisif, dans l'éloignement aux origines. Les enfants de la seconde génération seront amenés à vivre dans ce pays d'accueil et alors que les parents acceptent leur situation d'« immigrés en voie d'acculturation » ils voient leurs enfants faire un pas de géant dans l'intégration en entrant à l'école. **Ce passage réactive dans les familles les clivages douloureux, les traumatismes de l'exil.** Alors qu'un équilibre avait pu se trouver au sein des foyers, l'extérieur vient le balancer en s'insinuant chez eux par les enfants. La rupture transgénérationnelle refait surface, s'accroît dans le décalage de maîtrise du nouveau monde entre enfants et parents. Des mouvements contradictoires interagissent réactivant les angoisses de séparation: désir d'intégration ? Désir de rester aux origines ? Souvent les défenses se renforcent.

Ce sont les enfants qui sont au centre de ces mouvements contradictoires, violents et on imagine l'importance de leurs réactions quant à l'équilibre familial. Leur place décisive est un rôle lourd, difficile, impossible.

S'ancrer à l'école, c'est quitter l'origine du foyer familial ; mais elle est une origine instable ou déstabilisée par l'exil et qui en se protégeant tout particulièrement de l'extérieur a moins bien préparé ses enfants au passage fondamental de l'école et des apprentissages. Et puis elle est une origine que l'on déstabilise encore plus en la quittant... Alors que faire ?

« Se rejouent sans doute à ces moments, des difficultés de séparation que l'on doit mettre en relation avec le vécu spécifique de la migration parentale dans sa dimension traumatique. »¹²¹

On le comprend, les deux côtés du pont participent à un clivage néfaste à l'entrée de l'enfant dans les apprentissages. Du côté de l'école et au nom d'un universalisme républicain idéalisé, on tend à se fermer à la différence enrichissante. Marie-Rose Moro dénonce les limites de ces idéaux français portés par l'école et qui au lieu d'intégrer, excluent les enfants porteurs de « différences ». Si le métissage est espéré pour le migrant, qu'en est-il du métissage du pays d'accueil ? De l'autre côté, l'entrée des enfants à l'école fragilise les équilibres familiaux et rend le passage parfois trop risqué...

Permettre un passage en continuité à ces enfants de migrants passe donc par la stabilité de leur origine, de leur foyer mais aussi par l'ouverture créatrice de l'école, par la possibilité de métissage qui doit être autorisée des deux pôles apparemment opposés.

Pour terminer, il semble important de réfléchir sur les conséquences de l'échec scolaire sur les familles immigrées. Dans nos sociétés et dans les esprits, la réussite scolaire est largement corrélée à la réussite sociale. Repensés dans le cadre des migrations, les réussites ou les échecs scolaires des enfants semblent prendre la forme de la capacité ou non à s'intégrer dans la société d'accueil. **Les enfants d'immigrés sont souvent porteurs des espoirs des parents quant à leur intégration** puisqu'en naissant dans le pays d'accueil, ils en deviennent des citoyens à part entière. Alors comment vivre alors ces échecs si redoutés, ces espoirs déçus, ces rappels aux origines quittées, ces rappels aux propres processus d'acculturation des parents migrants, souvent si difficiles ?

¹²¹ F.Giraud, « l'enfant de migrants et l'école. », in Moro et col. (2006), pp.401-412. p.402.

Conclusion

On l'aura compris, les histoires de ces enfants de migrants sont faites de **passages** : passage d'une langue à l'autre, passage d'une culture à une autre, passage du foyer à l'école, du monde des origines parentales au monde de la société d'accueil, passage du statut d'enfant étranger au statut d'enfant autochtone, mais aussi passage des transmissions filiales qui les placent dans une continuité historique et familiale ou les renvoient dans une particularité solitaire... Les situations migratoires de leurs parents, les vécus de ces derniers en rapport à leur origine et au pays d'accueil vont en partie conditionner les passages de leurs enfants, comme si leur propre passage d'un pays à l'autre trouvait des échos dans les passages de leurs enfants. Mais la capacité de la société que l'on qualifie justement d'accueil aura aussi son rôle quant aux constructions de ces enfants. **La question est celle de la possibilité d'un entre-deux que les deux pôles doivent conjointement construire, malgré les différences, les peurs, les défenses, les attachements aux origines et aux principes.** Ouvrir la possibilité du métissage. Des entre-deux à construire comme des plates-formes intermédiaires qui réduisent la hauteur des marches à gravir, qui se posent à distance égale des deux mondes pour en tirer le meilleur de chaque, pour en élaborer des identités métisses, riches d'une double appartenance.

Mais trop souvent la « plate-forme » est bancale, poussée, tirée de chaque côté, dans des mouvements contradictoires, ambivalents qui veulent défendre des origines et des principes, qui s'opposent dans les mêmes désirs d'accueillir ou de repousser. **Les enfants sont au cœur de ces** mouvements et n'oublions pas qu'ils en sont aussi acteurs, qu'alors ils choisissent consciemment ou inconsciemment la place qui leur revient.

M. a 9 ans, il est en grand échec scolaire. Quand il arrive en séance d'orthophonie, il est toujours fatigué, il n'a rien à dire mais son visage s'éclaire généralement au cours des rencontres. Un jour, il éclate de colère en franchissant la porte : sa mère et sa maîtresse sont en conflit ouvert. « A qui doit-il fidélité ? » demandera la maîtresse... Dans cette situation, M. choisira la fidélité à sa mère, évidemment, mais sa colère étonnamment riche d'un langage élaboré, d'une gestuelle d'adulte, d'une argumentation précise reflètera l'injustice d'un choix qu'on lui demande de faire au quotidien, comme écartelé entre école et famille. Ce jour-là, il exprimera sa situation insoluble à travers cette colère ; le reste du temps, il semble que la fatigue et le désinvestissement des apprentissages en soit une clé...

Cet enfant, comme beaucoup d'autres a franchi un jour le seuil du cabinet d'orthophonie pour retard de langage, bégaiement et troubles des apprentissages. Dans sa problématique singulière, une aide orthophonique a été requise, comme un troisième pôle qui puisse venir aider à résoudre son problème quand les deux autres y échouent.

Peut-être est-il là notre rôle d'orthophoniste ? Co-construire un cadre où langage et apprentissages se recentrent sur le sujet, où un entre-deux qui tente de se débarrasser des conflits internes et externes des enfants peut s'élaborer ; co-construire un cadre où les passages instables d'une langue à l'autre, d'un monde à l'autre peuvent être rendus plus fluides ...

Partie 3 : Joséphine, la petite fille qui flottait.

Maintenant que nous avons démêlé les problématiques identitaires qui découlent des situations migratoires, de la première à la deuxième génération, zoomons sur une histoire singulière : celle de Joséphine¹²², petite fille de 9 ans qui a pris cette année le chemin menant au cabinet d'orthophonie où j'ai fait sa rencontre.

La réflexion menée tout au long de ce travail m'a amenée à penser l'enfant et ses troubles dans le contexte global de son développement, mais aussi dans le sens qu'ils prennent dans une histoire familiale. Joséphine est une enfant d'immigrés et la difficulté a été de ne pas la stigmatiser de par ce « statut » que justement j'étudie ici. Toujours garder l'œil fixé sur sa singularité... Mais bien sûr si j'ai choisi d'aborder sa situation c'est qu'elle a à voir avec le thème et je développerai ici particulièrement la problématique migratoire en tant qu'élément de sa singularité. J'ajoute enfin que même si l'ensemble de l'argumentation qui va suivre n'engage que moi, la réflexion en équipe quant à l'analyse des difficultés de Joséphine est allée dans ce même sens, sans pour autant écarter d'éventuelles autres pistes d'interprétation.

Je vais donc tenter ici de présenter Joséphine, telle qu'elle m'est apparue, à travers ses difficultés scolaires, sa manière d'être au monde et sa place dans son histoire familiale, marquée par l'exil.

1-Présentation générale

Je rencontre Joséphine A. pour la première fois en janvier pour une demande de bilan orthophonique dans le cadre de difficultés d'apprentissage. La famille est déjà connue du CMP qui l'accueille puisque sa sœur d'un an son aînée vient tout juste de clore un travail avec la seule orthophoniste du centre. Pour ne pas risquer une confusion des places de chacune, il est décidé que j'accueillerai seule Joséphine pour une éventuelle prise en charge. Le bilan orthophonique et un entretien avec la pédopsychiatre confirmeront la nécessité de la prise en charge. Je suivrai donc cette fillette durant toute l'année pour une prise en charge orthophonique, au rythme d'une séance de $\frac{3}{4}$ d'heure par semaine et ponctuée de quelques rendez-vous réunissant ses parents, la pédopsychiatre du centre et moi-même. Une de ces

¹²² Pour le respect de l'anonymat, tous les noms ont été changés. Notons que le vrai prénom par lequel j'appelle Joséphine est également francophone.

réunions sera complétée par la présence d'une interprète turque. J'aurai également l'occasion de faire le lien avec l'école et le RASED.

Joséphine a 9 ans, elle est née le 26 août 1998 à Paris, de parents immigrés turcs. Elle vit aujourd'hui à Nantes avec sa famille et est scolarisée en CE2 dans une école de son quartier. Elle viendra toujours accompagnée de sa mère, ne ratera que quelques rares rendez-vous et sera toujours ponctuelle. Joséphine donne l'impression d'une petite fille sage, calme et discrète, « bien élevée », aux préoccupations de son âge. Elle aime aller à l'école et au centre de loisirs.

Chez elle, Joséphine est entourée de ses deux parents, de sa sœur aînée de 10 ans et de son jeune frère de 7 ans scolarisés respectivement en CM2 et CE1. Son père est maçon et sa mère est au foyer. Ils sont « de nationalité turque et d'origine kurde » dira le père arrivé en France il y a une vingtaine d'année pour y rejoindre son propre père. Ce dernier s'y est installé en 1980 et y a monté une entreprise de couture. Madame A., elle, est en France depuis une douzaine d'année. « Cousins »¹²³, ils se sont mariés à Paris où leurs deux filles sont nées, puis ils ont emménagé à Nantes où ils ont eu leur dernier enfant. Les trois enfants ont un prénom dans chaque langue parlée au foyer (français, turc, kurde). Deux frères de Monsieur vivent en France dans la région nantaise alors que toute la famille directe de Madame est restée en Turquie. Ils y retournent régulièrement pour rendre visite à leur famille. Joséphine est allée quatre fois en Turquie.

Au foyer, la langue principale est le turc, suivi du français, puis du kurde. Monsieur A. parle le français depuis son arrivée en France, il dit avoir eu très peu de difficulté à l'apprendre et il le maîtrise très bien. A l'inverse, Madame A. n'a entrepris de l'apprendre que l'an dernier et a arrêté les cours au bout de quelques mois. Les trois enfants ont appris le français en arrivant à l'école. Le kurde est utilisé exclusivement entre les parents. Toutefois Joséphine dit le comprendre et s'en amuse. L'acquisition du français n'a pas posé de problème à Joséphine ni à son frère. Sa sœur a effectué un bilan orthophonique à 5 ans pour retard de langage, qui malgré la proposition n'a pas été suivi de prise en charge. En ce qui concerne l'écrit, toute la famille a accès au turc écrit puisque les parents l'ont appris en Turquie dans leur enfance et que les enfants suivent des cours de turcs en dehors du temps

¹²³ La mère de Madame A. est la tante du grand-père de Monsieur A.

scolaire. La sœur de Joséphine a suivi une prise en charge orthophonique pour difficultés d'apprentissages. Elle vient de terminer.

En somme, la langue maternelle de Joséphine est le turc, alors que le français est sa langue seconde. Elle comprend le kurde et enfin elle connaît l'anglais scolaire qu'elle utilise avec sa sœur pour s'amuser.

Au niveau scolaire, Joséphine est donc scolarisée en CE2. Elle a redoublé son CP à la demande de son père. Depuis, elle présente de grosses difficultés en lecture et dans tous les autres domaines d'apprentissage. Elle dit avoir les mêmes difficultés dans l'apprentissage écrit du turc. Elle suit difficilement le programme et elle est accompagnée par le réseau d'aide de son établissement depuis le CP. Une équipe éducative a été convoquée au cours de l'année pour mener une réflexion quant à son orientation.

2- Le monde de Joséphine.

Joséphine et moi nous **rencontrons pour la première fois** au CMP, en présence de Madame A et de la pédopsychiatre. Un dessin coloré la précède : une maison, un soleil au large sourire, des personnages tous couronnés : c'est la « fami de Joséphine »... (Cf annexe). Elle l'a réalisé quelques mois plus tôt en attendant sa sœur dans la salle d'attente. Joséphine est intimidée mais souriante, elle traduit pour sa mère. C'est une première rencontre qui me semble opaque entre une mère qui comprend mal le français et une fillette silencieuse et observatrice qui répond sagement aux questions sans rien laisser dépasser. A la maison ça va, à l'école ça va, toutes les matières ça va, sauf la lecture mais : « je pense que je vais réussir à l'orthophoniste. »

Au fil des séances, Joséphine m'ouvrira les portes de son monde partagé entre « chez nous les Turcs » et le reste. Sous une surface parfaitement lisse et sans accroc et d'où seule dépasse son inadmissible incapacité à s'ancrer dans le langage écrit, elle me révélera un univers comme figé, en attente, aux bases instables et mouvantes... Elle oublie les mots comme sa date de naissance et elle s'accroche à sa mère comme celle-ci s'attache à son foyer. Inlassablement, derrière son joli sourire, elle me renvoie sa difficulté à savoir, à se souvenir, à créer, à se repérer et à grandir à l'école, sa difficulté à se séparer de ses parents et surtout de

sa mère dont le déracinement fait étrangement écho à l'impossible enracinement de la fille. Joséphine, la petite fille qui flottait...

Mes premières observations

En s'adressant à moi :

« Je suis née à Paris l'après-midi, juste après les grandes vacances je crois... je sais plus...J'étais parisienne, après j'étais française. Mon pays ? Malakoff...toi tu aimerais faire le tour de tout le quartier entier ? (Elle me montre le globe terrestre) »

Description d'un monde tout en couleur, mais quelque peu approximatif... quand est-elle née ? Où habite-t-elle ? Qui est-elle ? Un grand sourire un peu gêné vient répondre à mes questionnements. Dans ses hésitations, Joséphine me parle d'un monde où les éléments semblent se poser les uns à côté des autres, avec des liens qui lui sont propres, assurés mais **qui bougent pour mieux s'adapter à moi**. Elle capte mon regard pour y déceler une once d'affirmation ou de négation qu'elle semble interpréter pour moduler ses réponses, pour me décrire un monde qui me satisfasse... Mais lui convient-il ? « Malakoff » est au centre du monde, ça c'est sûr, quelque part à côté, il y a Nantes, entité vague et floue, puis très loin il y a la France, à côté de Paris, et en Turquie, il y a la ville où toute une partie de sa famille se trouve « Khalaman Malach » et l'autre, là où il y a la mer, des échoppes et des légumes « Kewy ». En tout cas « la Turquie c'est très beau. ».

Ses représentations du temps sont à l'image de ses repères spatiaux, Joséphine différencie difficilement les semaines, les mois, les années, elle ne sait pas lire l'heure (parce qu'ils ont appris l'année dernière à l'école « mais à l'envers » et de toute façon elle ne se rappelle plus). Les repères spatio-temporels de Joséphine sont donc très approximatifs et loin des représentations des enfants de son âge.

Son **langage oral** (en français), dont la qualité est pourtant encensée par les parents, reflète et exprime ce manque de repères. Derrière une apparence appliquée, ordonnée, d'aisance, **le français de Joséphine est approximatif**, il semble même vide. Le manque de maîtrise des notions de temps est un premier exemple d'un lexique vague, mal construit, où les concepts sont peu délimités et se mélangent. Elle ne peut pas donner de définition de mot même très simple. Sans trouble de parole franc, Joséphine est capable d'analyse meta-phonologique,

mais elle reste laborieuse et imprécise. De nombreuses confusions de genre et de temps parsèment son discours qui manque par ailleurs d'organisation.

Du côté **du langage écrit**, les choses se compliquent, plus d'apparence propre et facile. Ses difficultés à s'ancrer dans le langage écrit sont une souffrance pour elle, pour sa mère, son père. Joséphine, malgré toute sa volonté n'arrive pas à lire, « **elle oublie** », « **elle bloque** ». Elle oublie les sons et leurs correspondants graphiques, elle les mélange, elle ne se souvient plus des lettres : le « w » ? Jamais vu, le « g », on l'appelle « gui » ? Les confusions de sons sont nombreuses, aléatoires. Les groupes vocaliques et consonantiques se mélangent, se ressemblent, s'entremêlent. Joséphine hésite, me regarde, cherche l'accord ou le désaccord, elle perd le fil.

La lecture de syllabes et de logatomes révèle des inversions, des élisions, des confusions, des ajouts... la voie d'assemblage est fragile. D'ailleurs, elle lit le premier logatome lettre par lettre : « l-o-r-t-e », comme si elle avait oublié comment on lit... La lecture de mots réguliers est meilleure, elle pose du sens, mais les mots irréguliers ne passent pas. D'ailleurs les mots, elle ne les retient pas : au cours d'un jeu, elle doit lire à de nombreuses reprises le mot « chose » qu'à chaque fois elle déchiffre patiemment. « Ya des mots qui ne viennent pas » commente-t-elle.

Ces difficultés ralentissent évidemment la lecture de phrases et de textes, dont la compréhension devient difficile. Mais surtout, **Joséphine ne semble pas être à sa lecture, elle me paraît plus se préoccuper de mes réactions que de sa propre compréhension**. A chaque mot elle jette sur moi son regard interrogateur ; lorsqu'elle bloque, elle semble chercher un mot oublié sur la table ou sur ma tête...alors elle oublie le début et ne sais plus. La continuité de la lecture fait défaut. La dynamique semble s'arrêter à chaque syllabe. La compréhension peut cependant être assez bonne. Joséphine peut compenser ses difficultés de lecture par une prise en compte du contexte, des images, du sens.

L'écriture est plus fluide, le sens qu'elle pose à travers les mots semble faciliter une continuité. La dissociation entre lecture et production écrite est notable.

L'attitude de Joséphine envers moi est très **adhésive**. Sage, trop sage, elle met du temps à créer sous mes yeux. Dans les premiers temps, ses productions (orales, écrites, pâte à

modeler ...) ne sont que des reproductions des miennes. En évocation libre, elle ne trouve rien. Puis j'alterne avec elle : je dis « lion », elle dit « tigre », je dis « chaise » (en regardant autour de moi), elle dit « mouchoir », je dis « prince », elle dit « princesse »... Difficile de la décrocher. Joséphine me donne l'impression de vouloir me plaire, ou plutôt de correspondre à ce qu'elle imagine que je pourrais attendre d'elle.

Mieux comprendre, au fil des séances :

Au fil des séances, Joséphine confirme son désir de convenir à mes attentes, mais elle me montre également **ses difficultés à créer, à aller de l'avant et le besoin qu'elle a qu'on la précède**. Prise dans des repères flous, elle montrera aussi sa difficulté à se séparer, m'évoquant alors sa mère.

Pour commencer, revenons sur une séance :

Nous nous voyions depuis une dizaine de semaines et environ cinq semaines auparavant nous avons commencé une activité dont j'avais posé le cadre (activité que je développerai plus loin). L'idée de base était de créer un personnage dont nous raconterions la vie présente, passée et future avec tous les outils dont nous pouvions disposer au CMP. Elle-même avait souhaité que nous fassions chacune un personnage et je l'avais accepté, connaissant son besoin d'être accompagnée. Nous étions alors depuis environ cinq séances dans la confection de deux petites filles, de leur famille, du chat, du chien et du lapin en pâte à modeler. Arrivant au bout de ces fabrications, de l'élaboration de leurs liens familiaux et de l'attribution des noms, j'attendais que Joséphine propose d'approfondir leur histoire :

Elle refait le père de son personnage. Puis attend, les yeux sur la boîte où nous les rangeons. « Peut-être pouvons-nous commencer à raconter l'histoire de Melissa et Justine ? » proposé-je alors en lui relançant le cadre de départ. « Qu'en penses-tu ? ». « On est obligé d'inventer une histoire ? » Me répond-elle en ajoutant « je sais pas inventer des histoires moi. Mais j'ai une idée : on fait quelque chose d'autre et **après je demanderai à ma sœur d'écrire l'histoire et je la ramènerai la prochaine fois !** Elle, elle sait inventer des histoires. ».

La plus jeune des sœurs a **besoin qu'on l'accompagne, qu'on la rassure, ou plus encore, qu'on la précède**. Au cours des séances de fabrications de nos personnages elle me demande

de choisir les prénoms: «*J'ai du mal à décider toute seule* », de modeler tel bonhomme, elle prend un temps infini pour fabriquer une tête qu'elle détruit ensuite, elle malaxe en regardant mes propres fabrications, elle attend mes approbations, elle s'accroche à moi. Durant toutes les séances de modelage, je jonglerai avec elle pour l'accompagner sans la précéder, faire ensemble, l'autoriser à créer, à aller de l'avant alors qu'elle voudrait que je fasse pour elle, avant elle.

Dans le déroulement de cette activité, Joséphine décidera des liens qui unissent les différents personnages. Ce seront même les liens qui décideront des personnages. Nos deux fillettes sont cousines de père et de mère. Elle nous identifie très rapidement aux personnages. Joséphine sait que ce type de cousinage n'est pas fréquent, elle a d'ailleurs **une étonnante connaissance et maîtrise de la structure familiale**. Ca elle ne l'oublie pas, que ce soit dans le jeu ou dans la vie. Donc peu importe, nous sommes doublement liées... Nos deux fillettes ont d'ailleurs un chien, un chat et un lapin en commun, **la séparation ne semble pas envisageable** ! La famille se construit progressivement : le père de l'une et la mère de l'autre sont frère et sœur turcs, la mère de l'une et le père de l'autre sont frère et sœur français. Il n'y a pas de frère et sœur pour Melissa et Justine. Nos fillettes ont 9 et 10 ans « comme moi et ma sœur » s'exclamera Joséphine. La structure est parfaitement ficelée, les personnages rentrent tous dans la boîte. Joséphine semble apprécier de les regarder, de les refaçonner, de remettre au propre l'arbre généalogique que je me suis dessinée pour m'y retrouver mais qu'elle a adopté. Proposer une évolution à l'activité, construire une histoire est plus problématique. Joséphine semble se plaire et être rassurée dans la fixité de ce tableau. Chaque fabrication a été longue comme **dans une impossibilité à avancer et encore une fois à créer d'elle-même**. Joséphine semble dans un présent rassurant mais dont le futur ne s'élabore pas, tout comme d'ailleurs le passé reste flou.

L'image familiale unie, liée, presque inséparable et pour le moment fermée au monde extérieur de notre famille pâte à modeler m'évoque les liens de Joséphine à sa famille, à ses parents. Au cours de l'entretien avec l'interprète, les deux parents entourant Joséphine, nous diront d'une seule voix que leur deuxième fille, contrairement aux deux autres enfants n'arrive pas à se séparer d'eux. « **Elle est toujours avec nous**. Elle laisse ses affaires et elle vient avec nous. Son frère et sa sœur, eux, vont dans leur chambre avec leurs livres ou la télé, mais elle, non. ». Ils s'accordent à ajouter qu'ils la laissent faire. Le père dit que si elle a besoin, il faut la laisser faire. La mère ajoutera qu'un jour, elle a demandé à Joséphine de

sortir de la cuisine où elles étaient mais s'est reprise quelques instants plus tard : « **j'avais peur qu'elle soit triste, qu'elle se sente abandonnée.** ».

Joséphine a du mal à quitter ses parents, eux-mêmes la gardent entre eux et la mère dit sa peur de laisser sa fille. La fillette participe aux tâches ménagères dans leur appartement que la mère parsème de « bonjour », porte-bonheur turcs et dans lequel on appelle Joséphine par ses prénoms turc : « H. » ou kurde : « I. ». C'est également au cours de cet entretien que le père nous dira : « sa sœur, elle veut sortir du quartier, d'ailleurs elle ira dans un collège en ville l'année prochaine. Joséphine, c'est pas pareil. ». Cela me rappelle son dessin : Joséphine au milieu, la seule à être devant (dans ?) la maison, entourée de sa famille colorée, joyeuse et couronnée.

Rester au creux de son foyer, auprès de ses parents, les coller pour ne pas se séparer et se confronter au monde extérieur en s'adaptant à ce qu'on pense qu'on attend de soi, en se collant à l'autre qui sait toujours mieux faire : **Joséphine me fait penser à sa mère.**

Sa mère qui l'appelle toujours de son prénom turc sauf à l'extérieur, qui aurait voulu donner le prénom de sa propre mère à sa fille aînée, qui appelle son fils par son prénom turc quand son mari utilise le prénom français. Une femme qui malgré elle **semble entretenir un clivage entre son foyer et le monde extérieur** qu'elle n'arrive pas à maîtriser. Elle le dira lors de l'entretien avec l'interprète : vivre en France lui est difficile, ne pas parler le français est une épreuve quotidienne, elle a du mal à affronter l'extérieur. Elle regrette cette situation, aimerait parler le français, être moins inquiète quand elle sort, ne pas avoir besoin de quelqu'un qui traduise pour elle. Pourtant Madame A est présente, toujours à l'heure aux rendez-vous, toujours à l'écoute de mes paroles qu'elle comprend pourtant mal.

Elle souhaite que sa fille réussisse, apprenne à lire le français. « Pourquoi ? Pour lire des livres. » « Pourquoi lire ? Parce qu'on est en France » s'étonne-t-elle. A cette même question Joséphine répondra « Pour comprendre ». La mère s'exprime dans un français simplifié au maximum, qui n'autorise pas l'exactitude, l'implicite et le détail. Un français qui laisse souvent l'interlocuteur perplexe et rend l'échange maladroit, frustrant. Un français dans lequel ses désapprobations et ses avis propres n'aboutissent pas. Un français souvent rapiécé par le filtre de sa fille avec sa propre subjectivité d'enfant, mélangeant les deux discours en un seul.

Je poserai ces questions lors d'un entretien réunissant Joséphine, sa mère, la pédopsychiatre du CMP et moi-même. Joséphine et sa mère assises côte à côte semblent très complices. « Et le turc ? » demandé-je. « Le turc, c'est pas pareil, c'est facile. C'est bien aussi

si elle sait lire le turc mais c'est pas pareil... ». La mère me répond avec une lueur dans les yeux ; un sourire s'affiche et elle se rapproche de sa fille. Elle nous décrit **le turc et son monde**, la communauté kurde/ turque qui l'entoure, la langue facile, fluide, sa famille là-bas en Turquie, sa « fausse cousine » ou meilleure amie elle aussi turque et l'émotion visible qui en découle.

Et puis **de l'autre côté, il y a le français**, qu'elle a tenté d'apprendre mais qu'elle a abandonné parce qu' « il fallait s'occuper des enfants », le français que ses enfants, eux doivent apprendre, le français qui l'a séparé de sa famille, le français et son monde qu'elle n'arrive pas à maîtriser, dans lequel elle semble se formater à défaut de s'y intégrer. **Dans un mouvement ambivalent**, elle dit sa souffrance face aux difficultés de sa fille et défend l'apprentissage du français tout en se réfugiant elle-même dans le turc qui lui est si familier et rassurant.

Au cours des différents entretiens nous évoquerons également les projets d'avenir de Joséphine et de ses parents pour elle. Joséphine ne sait pas répondre à cette question. Madame A ne parvient pas à nous donner une réponse quant à ses espoirs pour l'avenir de sa fille. La seule chose qu'elle puisse nous dire est: « il faut qu'elle soit bien. ». **L'avenir semble flou**. Le père nous dira que Joséphine veut être coiffeuse, qu'elle réussira sûrement ou alors qu'elle fera autre chose, il ne s'opposera à rien. « Elle ira en Turquie ou elle restera en France, comme elle veut ». Le père de Joséphine s'exprime facilement sur le passé et sur l'avenir, il flatte sa facilité en français, nous parle de sa migration et de son intégration. En cela, il s'oppose à son épouse qui semble figée dans un présent où les perspectives d'avenir sont opaques, où le passé migratoire est alourdi par le fardeau de la séparation d'avec les siens, où l'acculturation semble difficile.

Pour finir, j'aborderai un élément qui paraît essentiel dans la problématique de Joséphine : son **redoublement**. Pour elle et pour sa mère, ses difficultés ont commencé à ce moment précis. Alors que l'école envisageait un passage en CE1 pour Joséphine, son père a décidé de la faire redoubler : « elle a eu trois mauvaises notes, alors je l'ai fait redoubler » dira-t-il. Nous n'en saurons pas plus. A-t-il voulu anticiper une exigence que l'école française aurait pu avoir ? Quoi qu'il en soit, on ressent un conflit tacite du couple parental à ce sujet. La mère de Joséphine ne semble toujours pas accepter cet échec, comme une pilule qui ne passe pas, un conflit non élaboré, non dit, un nœud supplémentaire à défaire.

3- Le monde que je comprends

Joséphine, une petite fille qui flotte.

Joséphine me paraît donc être **une petite fille figée**, dans une évolution qui ne prend pas de sens, **entre un passé flou et un avenir suspendu** ; une petite fille **dont les repères semblent instables**. Une petite fille qui flotte.

Ce qu'elle intègre, ce qu'elle maîtrise et ce qu'elle exploite semble relatif à **sa famille**, son bateau bien construit, bien assemblé, bien structuré où sa place est claire et certaine. Elle s'occupe de la maison avec sa mère, elle traduit pour elle, elle m'explique quelques traditions de « chez nous, les Turcs », elle maîtrise la structure familiale, elle sait que l'été prochain elle ira s'occuper de sa nouvelle cousine... alors qu'elle ne connaît pas la classe qu'elle suivra le mois d'après...

A l'école, elle dérape sur les repères qu'on lui donne, n'est jamais sûre de ce qu'elle retient : elle oublie les mots, la technique de lecture, sa date de naissance, elle n'arrive pas à apprendre l'heure... Joséphine ne semble pouvoir s'emparer des repères, des apprentissages qui font grandir et avancer, comme si elle pouvait s'en emparer un temps mais qu'ils lui échappaient ensuite. Seuls des bouts restent, désordonnés, sans prise de sens, fluctuants, sur une surface qui ne donne pas prise en profondeur. Mais surtout des bouts qui donnent l'impression de **s'adapter à ce qu'on demande d'elle**, ou plutôt à ce qu'elle s'imagine qu'on puisse attendre d'elle. Joséphine apparaît alors comme une petite fille lisse de sa gentillesse et de son attitude sage, calme, gentille, trop gentille. Une petite fille dans une trop grande adaptation qui masque les difficultés et le manque de repère.

Dès le début de nos rencontres, elle me dit « Joséphine ça s'écrit avec deux « n » »... Curiosité des noms propres sans doute. L'histoire révélera en fait, longtemps après, que « c'est [sa] maîtresse qui lui a dit qu'il fallait mettre deux « n » », mais que ses parents écrivent bien son prénom « Joséphine », avec un seul « n » donc... Or, à l'école et au CMP, tout le monde a adopté les deux lettres. Comme si ce prénom -premier élément de l'identité- utilisé d'ailleurs seulement à l'extérieur de son foyer –donc élément premier de son identité « française »-, pouvait être soumis au bon vouloir de ce monde, comme si son identité même de petite fille du monde « français » était dépendante de lui, comme si

elle n'était pas sujet de ce monde, mais un élément malléable, adaptable...se laissant bercer au rythme des désirs d'un océan sur lequel elle flotte...

Pour avancer dans ce monde, elle a besoin qu'on la précède, qu'on construise avant elle, pour qu'elle puisse emprunter le chemin qu'on lui trace. Là, elle sait s'adapter, elle sait imiter, elle s'accroche à nous pour qu'on l'emmène où on veut qu'elle aille. Dans cette dynamique singulière, Joséphine se trouve dans une **certaine incapacité à créer, à avancer.** Comme si faire le pas de l'invention, le pas subjectif et solitaire de l'autonomie, le pas en avant de l'individualisation était impossible. Sans ancrage, elle ne peut pas.

Une impossibilité qui protège un présent rassurant. **La peur de se séparer apparaît,** la peur de s'éloigner d'un cocon confortable vers un inconnu dangereux, sans repère possible. Accrochée à son bateau, elle semble se trouver face à la difficulté de se séparer de ses parents à la maison pour devenir autonome, de se séparer de son statut d'enfant non lecteur pour apprendre et grandir, de se séparer de son quartier pour émerger au monde comme individu unique, créateur mais détaché de son origine, donc solitaire, trop solitaire. Donc elle fait le choix de l'adaptation, de la fausse autonomie.

Mais comme la goutte d'eau en trop, **son incapacité à entrer dans les apprentissages arrive comme le point de faillite de son adaptation.** Ses difficultés à construire des repères, à les structurer pour mieux les intégrer, ses difficultés à avancer, sa résistance dans une adaptation qui n'autorise pas la création semblent s'accumuler face aux apprentissages. Ce passage n'est plus possible, la marche est trop haute pour une telle fragilité de construction. Joséphine présentait déjà un retard de langage, des fragilités dans le domaine temporo-spatial mais les apprentissages sur lesquels peut-être plus d'attention a été portée sont l'alarme qui fait sursauter les parents. C'est ce que tout le monde pointe du doigt, le point qui d'une part met à jour sa construction singulière et qui d'autre part réveille douloureusement la problématique d'intégration scolaire et plus largement sociale d'une enfant d'immigrés...le bateau perd son équilibre.

Joséphine, singulière dans une dynamique familiale.

Le parcours et la construction identitaire de Joséphine sont uniques et singuliers. Son histoire personnelle passée et future s'inscrit dans l'ensemble signifiant d'une famille. L'histoire familiale de Joséphine est marquée par la migration de ses parents, par leur séparation à leur terre natale, par leur arrivée sur un sol étranger, par leur inscription dans la nouvelle société. Joséphine est de ces enfants de la « deuxième génération » qui doivent créer les identités métissées, riches d'une double appartenance, mais sensibles de la fragilité des origines.

Joséphine comme tous les enfants de migrants doit construire l'entre-deux, créer un passage de son foyer à l'école, de sa langue maternelle à la langue « d'accueil », créer son identité profondément métissée. Mais y parvient-elle ? Et les deux rives entre lesquelles elle doit construire son pont lui permettent-elles ? Sans écarter la possibilité d'autres causes à ses troubles, forcément multifactoriels et complexes, il semble intéressant de tenter de creuser cette piste de l'identité chez Joséphine. Nous l'avons vu plus tôt, le parcours des parents est une des clés de la compréhension des enfants. Les quelques éléments recueillis à travers Joséphine ou lors des rencontres avec ses parents semblent pouvoir nous éclairer sur la dynamique familiale au cœur de laquelle Joséphine se construit et dans laquelle elle a son rôle.

J'ai déjà évoqué la mère de Joséphine que j'ai fréquemment rencontrée et qui rapidement a attiré mon attention de par l'opacité qu'elle me renvoyait et la déstabilisation qu'elle provoquait en moi dans des échanges frustrants, où le sens circulait mal. **Elle m'a rappelée le clivage apparemment si souvent rencontré chez ces mères migrantes.** Clivage qui altère la continuité du sens entre intérieur et extérieur.

« Beaucoup de ces mères migrantes, malgré un nombre d'années de séjour en France élevé (toujours supérieur à 8 ans selon mes observations), se comportent comme si elles souffraient d'un mutisme électif par rapport à la langue française, mettant en évidence leur malaise à habiter le français et leurs résistances aux processus d'acculturation. »¹²⁴

¹²⁴ Z.Dahoun (1995), p.236.

Chez elle, la vie du foyer est imprégnée de sa Turquie natale (« bonjour », prénoms des enfants, langues,...) et tout y semble fluide, facile, riche d'une profondeur, d'une origine vivante. Cette vie domestique semble s'opposer à l'extérieur beaucoup plus difficile à gérer, où le sens circule mal et où l'apparence, voire l'assujettissement deviennent les meilleures défenses. Là, se pose la question des transmissions à ses enfants. A-t-elle pu leur présenter ces deux mondes de manière non traumatisante, équilibrée, de manière à rendre le passage du foyer à l'extérieur, du turc au français, fluide ? Ou la transmission de ses vécus ne s'est-elle pas alignée sur le clivage qu'elle semble vivre elle-même ? Cette deuxième possibilité semble plus probable : **comment peut-elle transmettre des signifiants -systèmes culturels et linguistiques relatifs au français, ou plutôt à un métissage imposé par la situation de migration- qui ne font pas sens pour elle et qui peut-être même viennent déstabiliser son identité ?** Comment Joséphine a-t-elle pu recevoir et se construire entre des systèmes transmis dans des mouvements ambivalents, contradictoires ?

Au niveau des langues, si Joséphine n'a appris le français qu'en arrivant à l'école, cette langue était néanmoins déjà présente au foyer (par son père) et dans son environnement (télévision,...), mais elle était aussi absente par sa mère qui ne le parlait pas. Une absence mal vécue par cette dernière qui dit en souffrir, mais aussi d'une certaine manière entretenue par le choix qu'elle fait de nommer ses enfants par leurs prénoms turc et kurde au sein du foyer. Par ailleurs, le kurde, langue de leurs origines n'est pas transmise par choix des parents. Ainsi, **les différentes langues du foyer semblent se placer à des statuts différents, plus ou moins en concurrence** dans ce qu'elles portent des sujets et dans ce qu'ils acceptent de porter d'elles. Cette concurrence peut être le reflet des vécus identitaires familiaux. On imagine alors que Joséphine puisse se situer dans un « semilinguisme » qui pourrait expliquer le manque d'élaboration de son langage oral (en français) et reflétant les interférences de sens, les vécus conflictuels sous-jacents à ses différentes langues.

Plus largement, il est probable que **Joséphine doive se placer dans un « entre-deux-appartenances » familial mal élaboré**, basé sur un clivage du côté de sa mère, apparemment mieux construit du côté du père, mais dans lequel les mouvements ambivalents et contradictoires semblent pouvoir rendre les repères instables et mouvants. Je rappelle que la confusion vécue par les parents migrants au sein même du foyer et entre les deux appartenances est une première source de vulnérabilité des enfants.

D'autre part, la place que prend Joséphine dans sa famille comme parfaite petite femme d'intérieur et comme béquille pour sa mère à l'extérieur semble inverser les rôles en lui attachant une certaine autonomie qui reste illusoire. Une illusion qui se prolonge à l'école. Mais là, elle n'a pas de prise et elle se heurte au manque de sens qui découle alors des apprentissages. **L'inversion des rôles semble pouvoir compromettre une certaine continuité dans les acquisitions et dans les rôles, entre ceux du foyer et ceux de l'école.**

Abordons maintenant les étapes de vie traversées par Joséphine et sa famille, dans **l'idée qu'une répétition du traumatisme de l'exil** puisse exister et puisse avoir entravé entre autre le processus d'acculturation de la mère de Joséphine. Tout d'abord, rappelons que cette dernière est arrivée en France très peu de temps avant de se marier et d'avoir ses enfants (environ une à deux années) alors que le père y est arrivé il y a une vingtaine d'année. Ils ont vécu dans un premier temps à Paris. La petite enfance de Joséphine correspond à la période de déménagement de la famille de Paris à Nantes, période nécessairement rendue plus sensible par la découverte et l'adaptation à un nouvel environnement. De plus, cette installation à Nantes a été marquée par l'échec de la création d'un restaurant turc, ainsi que par les premières difficultés de la sœur de Joséphine à construire son langage oral. D'autres étapes nous ont été rapportées par Joséphine ou ses parents : le redoublement de Joséphine qui semble d'ailleurs rester un point sombre, un nœud dans l'histoire familiale, l'échec de la mère à apprendre le français, la difficulté de la sœur de Joséphine à entrer dans les apprentissages, puis les difficultés de Joséphine elle-même et enfin très récemment le décès du père de Madame A. **Certaines de ces étapes semblent être des passages qui échouent les uns après les autres, comme des répétitions incessantes... du passage de l'exil ?**

Un jour, peu de temps après le décès de son grand-père maternel, Joséphine me dit : « Chez nous les Turcs, on dit que pour que le hoquet passe, il faut faire quelque chose de nouveau. ». Autrement dit : pour faire passer la tristesse, pour faire le deuil, il faut réussir à passer à autre chose. Elle ajoute que sa mère a pris la résolution d'apprendre à conduire, de réapprendre le français ou de se mettre à travailler. Qu'en est-il aujourd'hui ? Je ne sais pas. Et qu'en est-il des autres étapes ? Le hoquet est-il passé ? En tout cas la tristesse et la colère liées au redoublement de Joséphine sont toujours là et ses larmes montrent sa souffrance face aux difficultés de sa fille.

Peut-on penser que ces différentes étapes puissent faire écho à l'étape de la migration et renforcer le difficile processus d'acculturation de la mère de Joséphine ? Son père, immigré

depuis plus longtemps paraîtrait plus apte à les vivre dans une certaine continuité, la mère de Joséphine pourrait subir ces répétitions sans possibilité d'élaboration et réagir défensivement en se repliant sur son foyer.

Poser **cette hypothèse renvoie donc au problème de la difficulté de la mère de Joséphine à construire une identité métissée et explique d'une certaine manière la construction d'un entre-deux mouvant, fragile, mettant deux systèmes en concurrence.** D'autre part, cela semble pouvoir expliquer son impossibilité à se projeter dans son avenir et celui de sa fille : la temporalité étant comme suspendue par la répétition des étapes à franchir, par les nœuds qui bloquent toute continuité.

La question de **la séparation** peut maintenant être abordée : Je rappelle que les passages tels que celui de l'entrée à l'école des enfants sont des moments où se rejouent les équilibres familiaux, identitaires et particulièrement dans les situations où le clivage entre intérieur et extérieur est maintenu. Pour le cas de Joséphine, on sait d'une part que le passage des apprentissages a été et est toujours difficile et d'autre part la difficulté qu'elle a à se séparer de ses parents. On sait aussi l'ambivalence de sa mère face à ces deux points : elle défend l'apprentissage du français et la réussite scolaire tout en se réfugiant dans le turc et elle craint que Joséphine ne se sente abandonnée lorsqu'elles se séparent.

On voit **la place sensible qu'a pu prendre Joséphine (et ses frère et sœur) dans l'équilibre familial lorsqu'elle a du franchir les portes de l'école, lorsqu'elle a du entrer dans les apprentissages.** Même si les parents défendent évidemment leur désir de voir leurs enfants réussir, il reste que ce passage peut être pour Joséphine un pas dans la fragilisation de son foyer et particulièrement ici de sa mère qui déjà montre des difficultés à franchir certaines étapes.

Mais cela peut aussi **représenter l'entrée dans un monde mal connu, peut-être menaçant pour elle comme il peut l'être pour ses parents.** Le clivage à la base des constructions identitaires familiales et individuelles prend toute sa dimension lorsque le passage doit se faire entre les deux pôles. La marche est trop haute à gravir.

4- Conclusion

Joséphine est donc une petite fille qui semble manquer de repères, d'une certaine manière figée sans possibilité d'avancer et derrière une surface qu'elle semble adapter à ce qu'on peut attendre d'elle. Ses repères instables en lien avec une impossibilité à créer rendent les apprentissages scolaires laborieux. Elle oublie les mots, elle n'arrive pas à apprendre. Si la difficulté de Joséphine à entrer dans les apprentissages inquiètent ses parents et l'école, il semble néanmoins qu'elle ne bénéficiait pas des bases nécessaires à cette entrée dans les apprentissages (langage oral, repères spatio-temporels...).

Deux explications liées et rattachées à une problématique de la migration parentale semblent pouvoir venir en partie justifier ces difficultés. La première se réfère à l'élaboration et à la transmission des identités parentales et particulièrement de la mère. J'ai peu abordé la question du père car je ne l'ai que peu rencontré. Il paraît plus clair quant à sa place entre les deux mondes mais cela n'est qu'une supposition. Quoi qu'il en soit, un clivage existant au sein de la famille m'a été perceptible à travers la mère de Joséphine. Cette confusion semble avoir pu être transmise à Joséphine, ne lui offrant alors qu'une base et des repères instables et étant la source **d'une première vulnérabilité, d'une moins bonne préparation à la confrontation avec l'extérieur**. D'autre part, la fragilité identitaire de ce cadre familial a amené Joséphine à présenter une certaine autonomie, notamment dans un rôle d'interface et de soutien de sa mère face à l'extérieur. Autonomie qui n'est en réalité qu'illusoire et qui reflète une certaine confusion des places en lui attachant un rôle protecteur auprès de sa mère.

D'un autre côté et en lien avec ce rôle conféré à Joséphine, les enfants semblent avoir une certaine « responsabilité » dans un potentiel déséquilibre identitaire familial. Face au discours ambivalent de sa mère, à sa fragilité identitaire et certainement en lien avec son propre manque de confiance vis-à-vis de l'extérieur, Joséphine semble avoir choisi de **ne pas se séparer**. Ce qui peut présenter un double intérêt : protéger un milieu fragile, ne pas accentuer sa déstabilisation en le quittant mais aussi se protéger soi de l'extérieur auquel l'intérieur fragile n'a pas bien préparé, a rendu vulnérable... Les entretiens au cours desquels Joséphine traduisait pour sa mère en sont une bonne illustration: elle y soutenait sa mère tout en y intégrant sa parole, les deux discours ne faisant qu'un, indivisible.

Ce développement qui tend à expliquer les difficultés d'apprentissage de Joséphine par le biais d'une problématique identitaire et de séparation est une des pistes d'interprétations. Je n'insisterai pas ici sur la question du redoublement de Joséphine qui semble être un nœud dans sa problématique et qui pour certains est à la base de ses difficultés. Je considère qu'il est une étape de l'histoire familiale, un élément de sa dynamique et qu'il serait sans doute important de le démêler, peut-être encore plus que les autres nœuds.

A ce jour, nous continuons la prise en charge orthophonique en individuel avec Joséphine et il a été décidé de mettre en place un suivi familial régulier avec pédopsychiatre et interprète dans l'objectif de « dénouer » l'histoire familiale. Joséphine doit trouver une place équilibrée dans la dynamique familiale et ouverte sur le monde scolaire et social, pour construire son identité profondément métissée et alors riche de promesses.

Partie 4 : Réflexion pour une pratique orthophonique de l' « entre-deux ».

Les enfants de migrants sont vulnérables. Au cœur d'histoires familiales marquées par la migration, leurs « passages » sont rendus plus ardues comme des échos du passage de leurs parents d'un pays à l'autre. Cette potentielle vulnérabilité n'est aucunement déterminante de leur construction ; les difficultés qu'ils peuvent présenter sont de toute façon et quoi qu'il arrive multifactorielles et sont à penser dans toutes les directions. Néanmoins, **la prise en compte de la dimension identitaire chez ces enfants semble nécessaire**. En tant qu'orthophonistes, nous sommes amenés à rencontrer et à suivre ces enfants pour des retards de langage, des troubles des apprentissages, etc. Faut-il imaginer une nouvelle dimension dans nos prises en charge ?

E. Santelli¹²⁵, orthophoniste propose une courte réflexion sur la pratique orthophonique auprès de familles maghrébines. Les résultats montrent qu'auprès de cette population, les orthophonistes rencontrées ont tendance à intervenir de manière classique et à donner des explications culturalistes aux difficultés des enfants. Dans sa conclusion, l'auteur préconise une reconfiguration de nos pratiques auprès des populations de ce type et suggère de porter un autre regard sur ces familles... L'ensemble du développement précédent, espérons-le, nous a donné un regard différent, réfléchissons maintenant à la pratique...

L'objet de cette dernière partie est donc de réfléchir sur une pratique qui tienne compte des mouvements sociaux, des problématiques identitaires et qui puisse alors accueillir les populations migrantes, multiculturelles telles qu'elles sont et dans toute leur possibilité créatrice. Il ne s'agira pas ici de décrire des techniques ou des méthodes, il n'y en a pas, mais de réfléchir à la mise en place d'un cadre adapté, un cadre de l' « entre-deux » dans lequel les clivages de l'extérieur se gomment pour laisser la place à un sujet enrichi d'une double appartenance. Ce cadre se veut être un cadre de transition, de passage pour les enfants, un cadre équilibré centré sur l'enfant qui se construit par son langage, ses langues et ses cultures, qui tisse son identité propre, son identité riche du métissage.

¹²⁵ E.Santelli (2007)

Penser l' « entre-deux » impose alors de penser les « deux pôles » : les deux cultures, les deux langues, le foyer et l'école, nous et l'enfant accueilli. Les penser pour les équilibrer. La première partie de notre réflexion se centrera alors sur **l'élaboration de l'altérité**, altérité inhérente à toute rencontre et si particulière en contexte interculturel. Se comprendre soi et son altérité pour comprendre l'enfant et les familles, pour autoriser un échange équilibré, déjà lesté d'une hiérarchisation, de stéréotypes clivants.

La deuxième étape nous amènera à une réflexion concrète sur la mise en place de ce cadre d' « entre-deux », à partir du bilan et pour les séances.

Enfin, j'évoquerai mon choix de prise en charge pour Joséphine.

1- L'interculturel au cabinet : penser l'altérité

Si les défenses culturelles ont pour but de protéger les identités de la différence, de l'altérité, elles deviennent aussi des obstacles au métissage et peuvent être à la source des clivages qui se forment entre les mondes vécus. Si -et nous l'avons largement vu- ces défenses concernent les migrants, elles concernent aussi la société d'accueil qui se protège elle aussi de l'altérité et peut entretenir ainsi les clivages. Nous l'avons vu notamment avec l'exemple de M. (p.78) où mère et maîtresse restaient dans leur propre universalité culturelle et individuelle empêchant tout dialogue.

Il semble alors indispensable de penser la confrontation culturelle qui peut se jouer dans nos cabinets d'orthophonie et plus largement la différence et l'altérité qui interviennent dans notre relation au patient. Leur élaboration sera essentielle pour la mise en place d'un cadre entre-deux.

« L'élaboration de cette altérité nous paraît comme profondément nécessaire pour permettre des changements profonds. Cette altérité vécue, interne et externe, serait consubstantielle à la situation migratoire, elle est à relier à la notion de métissage. Mais pour l'élaborer, encore faut-il que le thérapeute la reconnaisse chez son patient et donc d'abord en lui-même. »¹²⁶

¹²⁶ Moro MR, « Les débats autour de la question culturelle en clinique : une spécificité française ? », in Baubet T. et Moro MR. (2003). pp.34-49. p.44

1-1- Nous sommes culturés

Dans son article qui traite de l'approche orthophonique auprès des familles maghrébines, E.Santelli parle tout à coup de l' « identité professionnelle des orthophonistes »... la fameuse question de l'identité dès qu'on parle de l'autre...

Penser l'altérité, penser l'autre nous ramène toujours à penser nos identités. Si, en tant qu'orthophoniste, nous prétendons pouvoir ou du moins tenter de gommer des clivages qui peuvent altérer les acquisitions des enfants que nous recevons, encore faut-il pouvoir penser notre propre altérité, nos propres défenses face à l'étrange, à l'autre, nos propres certitudes d'orthophoniste, d'individu issu d'un milieu social, de sujet.

« Le clinicien doit chercher à se comprendre lui-même comme personne mais aussi comme homme inscrit dans une profession, une théorie, une société, une culture. »¹²⁷

Nous sommes des identités

Avant d'être orthophoniste, nous sommes des frères, des amis, des parents, des joueurs de catch ou de bridge, nous défendons notre équipe de football préférée ou l'alimentation bio... Nous sommes culturés, inscrits dans un tissu social, familial, dans un groupe d'amis ou au club d'échecs. **Nous défendons certaines valeurs, des idéaux** qui d'ailleurs nous ont peut-être conduits à devenir orthophoniste ; nous en rejetons d'autres. Notre identité est faite de tout cela comme elle faite de ce que l'on n'est pas mais qui fait les autres. Fans de Johnny mais pas de Brel, beurre salé mais surtout pas doux, pain le matin et pas riz sauce arachide... notre altérité en somme. Alors quel est notre rapport à ce que nous ne sommes pas mais que les autres défendent ? **Comment défendons-nous nos valeurs, nos savoirs, nos certitudes face à l'autre qui nous renvoie les siennes ?** Quel est notre rapport à l'étranger ? Quel est l'équilibre auquel chacun d'entre-nous tient et qui justifie nos choix ? Choix de vie, choix sociaux, choix professionnels.

Le problème n'est pas de remettre en cause notre fonctionnement individuel et nos défenses face à l'autre –ils nous sont indispensables- mais de pouvoir le penser et d'autant plus dans nos relations de soin, interculturelles ou pas.

¹²⁷ Ibid

L'orthophonie est culturée.

L'orthophonie est une profession récente et relative au monde occidental. Elle est très peu répandue dans les pays du Sud et lorsqu'elle y est implantée, c'est qu'on l'a exportée. Cette profession est basée sur des principes théoriques, des techniques et des méthodes élaborées en lien avec la médecine, la psychologie, la linguistique et autres sciences humaines...occidentales. Ces sciences ont été construites dans des contextes historiques, sociaux et culturels appartenant à nos sociétés. Si l'on est témoin d'une mondialisation des catégorisations diagnostiques (DSM IV) ou des pratiques telles que la psychanalyse, ces méthodes n'en restent pas moins culturées. En prendre conscience autorise l'ouverture sur d'autres pratiques et surtout la relativisation de certaines certitudes et attitudes professionnelles notamment face à des sujets étrangers. Car le risque d'un attachement trop fort à des principes est de **se cloîtrer dans un universalisme** qui n'autorise pas la parole de celui qui ne les partage pas. Là non plus il ne s'agit pas de mettre en question ces pratiques, nos pratiques mais de pouvoir **les relativiser pour laisser l'ouverture à l'autre.**

Dans l'étude de E. Santelli, les orthophonistes tendent à donner des explications de type culturaliste aux troubles des enfants rencontrés. Cette attitude, qui leur permet d'ailleurs de maintenir une pratique classique de l'orthophonie et de se retrancher dans leurs certitudes, les place en position clivée face à leurs patients puisqu'elles les renvoient à leur appartenance en se renvoyant elles-mêmes aux leurs . Dans ces situations, quel dialogue possible ? Quel métissage des idées ?

En situation clinique : analyse du contre-transfert culturel

En situation clinique, on parle du contre-transfert qui désigne les réactions que provoque en nous ce que le patient projette. Ses troubles, ses réactions peuvent réactiver nos propres faiblesses et questionnements. Si ce concept renvoie à la psychanalyse, il est également en jeu dans les autres interactions humaines et évidemment dans notre relation aux patients. Dans le cadre des pratiques éthnopsychanalytiques, G .Devereux amène un nouveau terme : le « contre-transfert culturel » qui veut amener à tenir compte des réactions du thérapeute en tant que personne habitée par une culture donnée rencontrant une personne issue d'autres systèmes culturels. Ces réactions découlent de l'histoire, de la sociologie, de la politique, de l'éthique, de l'histoire familiale et personnelle du soignant mais aussi de stéréotypes, d'idéologies, de préjugés qu'il faut savoir débusquer et donc accepter de reconnaître. Analyser le contre-

transfert culturel permet une élaboration de son altérité propre autorisant alors une meilleure compréhension de ses réactions et donc une réflexion sur la pratique.

1-2- Ils sont culturés

-penser leurs propres représentations

Les enfants dont nous parlons sont enfants de migrants, voire eux-mêmes immigrés. Si l'on peut considérer que leurs familles sont toujours chacune à leur manière métisses, elles portent en elles des représentations culturelles, familiales et individuelles qui peuvent parfois dérouter les nôtres. Il ne s'agit pas ici de chercher à comprendre leurs systèmes signifiants pour en tirer des explications mais encore une fois de pouvoir les penser, **les prendre en considération dans une dynamique d'ouverture, d'effacement des clivages.**

En lien avec notre place d'orthophoniste, il est bon de rappeler que le langage et les langues sont intrinsèquement liés aux systèmes culturels, mais de manières plus ou moins différentes selon les systèmes. Le langage ne prend pas partout la même valeur et le même rôle mais il est toujours un élément fondamental des cultures et des liens entre les hommes. La manière de penser l'enfant, ses besoins, ses attentes, ses relations à l'entourage est également largement déterminée par la culture de ses parents, tout comme l'éducation ou encore les relations hiérarchiques et sociales.

Les différences de représentations qui vont jusqu'à la conception même d'un échange entre deux personnes peuvent déstabiliser. Les écouter, les percevoir, les dire, chercher à les découvrir et à les comprendre ensemble, dans l'échange, puis pouvoir les repenser semble être une des clés d'une communication où les différences viennent enrichir l'échange plutôt que de le bloquer.

le décentrage culturel.

Savoir écouter et prendre en compte des différences culturelles nécessite de pouvoir les entendre mais aussi de se décoller de ses propres références. C'est l'expérience du décentrage culturel qui le permet. Cette expérience résulte d'une capacité à pouvoir reconnaître le savoir de l'autre, son monde d'appartenance et à **éviter de ramener de l'inconnu au connu**. Le décentrage n'est pas un savoir à appliquer, il est une attitude, un mouvement vers l'autre qui s'expérimente dans la rencontre, dans la recherche de compréhension de l'autre, dans sa propre mise en situation de la confrontation culturelle. Marie-Rose Moro donne un précieux conseil à ce sujet : vivre le décentrage commence par sa propre immersion dans un monde inconnu, par le voyage, par l'expérience professionnelle à l'étranger, qui en donnant conscience de ses propres références permet de pouvoir s'en détacher, de les relativiser et de porter un nouveau regard sur l'autre et sur sa pratique.

Penser leurs représentations de l'orthophonie

Les enfants et les familles qui viennent consulter un orthophoniste ont une image ou non de cette profession. Souvent, rappelons-le, cette profession n'existe pas dans leur pays d'origine et très généralement, c'est l'école ou le médecin qui les y oriente. **Quelles peuvent être leurs représentations de notre travail avec les enfants ?** A quelle place nous mettent-ils ?

Dans son article, E Santelli¹²⁸ nous livre les résultats d'une étude menée auprès de parents maghrébins à propos entre autre des raisons qui les dirigent vers le cabinet d'orthophonie. Il semblerait que l'un de leurs désirs soit de favoriser l'accès à la « langue légitime ». Ils souhaitent aussi soutenir la réussite scolaire de leurs enfants et atténuer les différences sociales dont eux-mêmes ont pu pâtir dans leur enfance. Elle ajoute que ces parents, dans l'impossibilité d'accompagner leurs enfants dans l'acquisition de connaissances qu'ils n'ont pas, ont souvent tendance à survaloriser le savoir et la compétence du maître. On entend toujours dans ces positionnements parentaux une dimension sociale des demandes, et encore une certaine hiérarchisation des langues et des statuts.

Dans toute prise en charge, il est nécessaire d'écouter la demande des parents et de l'enfant. Dans ces situations, elle est tout aussi fondamentale mais il faut aussi pouvoir la rattacher au contexte social et culturel pour mieux la comprendre et la traiter. Quel statut nous

¹²⁸ E. Santelli (2007)

est conféré : Spécialistes de la « langue légitime » ? Aide à une ascension sociale ?
Remplacement de l'aide que les parents se sentent incapables de fournir ?

1-3-La situation de soin et l'altérité.

Les risques de la stigmatisation, des réponses culturalistes.

Prendre conscience et mettre en mots l'altérité et le vécu de la différence culturelle vise à **éviter les réponses culturalistes** aux difficultés des enfants de migrants et ainsi éviter leur stigmatisation dans une appartenance culturelle supposée et irrémédiable. Les auteurs dénoncent des explications trop souvent figées telles que : « comment peut-il apprendre le français avec autant de langues à la maison ? » « Il est normal qu'il ait des difficultés à l'écrit puisque la culture de ses parents est de tradition orale » « chez eux, il n'y a pas de culture de l'écrit. ». Ces réponses ne peuvent que rigidifier les rencontres, rendre les problématiques insolubles puisque prédéterminées par des facteurs perçus comme définitifs et déterminants. Y enfermer les enfants, c'est rejeter leur place de sujets créatifs et bloquer toute possibilité de résolutions de leurs problèmes.

La condition de famille migrante est aussi à rejeter en tant que déterminante des difficultés vécues par les enfants. Le développement précédent a tenté de mettre en avant la multiplicité des vécus migratoires, toujours en lien avec les vécus intimes des sujets, toujours dynamiques et en recherche d'équilibres entre les identités d'avant et d'après, entre les cultures, entre les langues... Il n'y pas de pathologie spécifique de la migration, il y a seulement des vécus individuels qui peuvent, comme dans toute expérience, connaître des achoppements, des errances, des avancées qui dépendent de nombreux facteurs individuels, culturels, sociaux...

Si les vécus migratoires familiaux et individuels sont à prendre en compte, à penser dans les problématiques des enfants que nous recevons, ils ne doivent en aucun cas les enfermer dans une condition déterminante. Il est capital de ne pas parler d'enfants de migrants dans l'absolu, de leur coller une étiquette immuable, mais de voir chacun comme un sujet unique, avec une histoire personnelle et familiale singulière.

Eloge de la différence culturelle et de la créativité.

Les migrations ont de tout temps modifié les sociétés qui les accueillait, et toujours, malgré leurs réticences défensives, ces dernières ont été enrichies. La rencontre interculturelle

qui dans un premier temps réveille les défenses identitaires est prometteuse de changements et d'enrichissements culturels. Nous l'avons vu plus tôt, les systèmes culturels sont en perpétuelle dynamique de métissage. Il faut voir ces mélanges et encore plus dans les sociétés actuelles où les échanges sont rapides et nombreux. Les enfants de migrants portent en eux des systèmes culturels différents qui ne font plus qu'un en chacun d'eux. Ils sont métis et c'est une richesse pour eux et pour la société. Porter un regard confiant sur la nouvelle créativité engendrée par ces mélanges est nécessaire pour ces enfants, pour leurs familles mais aussi pour nos pratiques.

2- Construire un cadre de l' « entre-deux »

Il s'agit maintenant de réfléchir à la mise en place d'un cadre de prise en charge orthophonique où les différences culturelles, les histoires familiales et singulières viennent prendre une dimension constructrice des enfants que nous recevons, trop souvent partagés entre deux mondes qui échouent à se mélanger. L'objectif essentiel est l'abolition de clivages, de conflits conscients et inconscients pouvant exister à l'extérieur entre les mondes qui portent l'enfant : les deux systèmes culturels, le foyer et l'école, les différentes langues. Alors, s'ouvre la possibilité d'un lieu neutre, centré sur l'enfant, un lieu où les passages sont rendus plus fluides. Pour cela il est nécessaire de poser des places et des rôles clairs entre les différents protagonistes : l'enfant doit pouvoir trouver sa place de sujet dans la prise en charge, sa place d'enfant en construction détaché des tensions inhérentes à sa place de métis. La partie précédente a tenté de porter un regard ouvert et réfléchi sur la richesse et la complexité de la rencontre interculturelle qui vient se jouer dans nos cabinets d'orthophoniste lorsque des familles migrantes frappent à notre porte. Elle est une première étape de réflexion sur notre pratique. Comment concrétiser maintenant la richesse de ces rencontres dès le premier entretien avec parents et enfant puis pour la suite de la prise en charge ?

2-1- Dès la première rencontre, proposer un cadre d'échange équilibré

Poser un cadre de l' « entre-deux » doit commencer dès la première rencontre. Le premier échange est même essentiel. Comme dans toute prise en charge, il contribuera à la qualité des rencontres suivantes. L'enfant s'y présente avec un ou deux de ses parents. Si l'enfant est au centre, l'échange avec ses parents qui représentent son premier pôle de construction sera primordial. **De la qualité de cet échange, dépendra la mise en équilibre de l' « entre-deux »**. En situation migratoire, le discours, le mode de vie, les langues, bref les identités des personnes sont souvent dévalorisés au profit d'une survalorisation des savoirs et du système culturel occidental. Une mise à trop grande distance du discours parental dans l'échange risque d'entretenir une séparation à l'endroit justement où l'on souhaite que les valeurs se complètent et s'enrichissent mutuellement. Si le cabinet d'orthophonie devient un lieu privilégié pour l'enfant, il faut qu'il ressente les deux pôles comme équilibrés et non contradictoires. Il s'agira dès lors d'éviter et de parler tout malentendu pouvant entraver la fluidité du dialogue. **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 portées par les pôles qui le construisent**, abolissant alors tout clivage potentiel.

L'équipe éducative de Joséphine a été l'occasion de réunir toutes les personnes qui ont un rôle dans le devenir de Joséphine : sa mère, ses enseignantes de CE1 et CE2, la directrice de l'école, l'enseignante spécialisée, le psychologue scolaire, le médecin scolaire, l'assistante sociale du réseau d'aide et moi. La mère de Joséphine était accompagnée de sa fille aînée pour la traduction. Seul le père était absent. Cette réunion m'a frappée par le mur qui séparait la mère des professionnels. Tandis qu'elle séchait ses larmes en silence, un bloc d'informations, de termes spécialisés circulaient entre les différents partis. La mère de Joséphine ne pouvait rien comprendre, rien maîtriser, on lui a à peine demandé son avis... Une décision a été prise, on lui a expliquée comme à une enfant...

Mettre un dialogue en place, validation du discours parental, équilibre des savoirs

Le premier accueil de l'enfant et de sa famille doit d'entrée de jeu pouvoir poser la place de chacun, leur rôle et leur importance pour éviter les malentendus, les incompréhensions et l'entretien d'idées reçues inhérentes à des différences culturelles. Il doit se baser sur une écoute de notre part et un échange harmonieux.

Une des étapes importantes serait sans doute celle de **l'explication de notre profession et du rôle que l'on peut tenir auprès des enfants**. Les familles et les enfants pour qui l'orthophonie est inconnue et souvent représentante d'un savoir occidental doivent pouvoir nous situer par rapport au monde médical, au monde scolaire, à eux. Ils doivent pouvoir penser cet espace comme neuf, séparé d'un savoir scolaire, à l'écoute de la problématique de l'enfant et ouvert à leur parole. Evidemment, ces explications doivent passer par l'écoute de leurs propres représentations.

Il sera ensuite intéressant de pouvoir s'orienter vers un échange en lien avec leurs langues, culture d'origine et vécu migratoire. Cet échange doit être l'occasion d'une **valorisation** de ces vécus. Il est nécessaire que les parents prennent conscience de l'importance de leur culture d'origine pour la construction de leur enfant et de la richesse que leur donne la double appartenance. Trop souvent, ils la dévalorisent, ne transmettent pas les traditions. Or, elles ont leur place dans l'identité de l'enfant. De plus la bonne maîtrise de la langue maternelle est reconnue comme nécessaire à l'accès aux autres langues, et cela des points de vue psychique et cognitif. Il faut donc encourager sa bonne acquisition.

Mais il reste que le meilleur moyen de valider un discours, des représentations, des récits, c'est celui de s'impliquer dans l'échange. Ecouter, pour que leur parole trop souvent confrontée à la perte ou à la difficulté de mise en sens par l'extérieur, prenne ici sa valeur de parole écoutée, entendue et respectée. Echanger pour comprendre, poser du sens là où il manque est essentiel pour lever les préjugés, les stéréotypes, les malentendus. Une parole prend toute sa dimension quand elle est partagée, quand elle a un effet sur l'interlocuteur. Il faut parvenir à construire un canal d'échange équilibré avec ces parents, même si les différences culturelles rendent les choses plus compliquées. Mais lorsque ce canal s'élabore, ces différences peuvent prendre sens et même affiner les regards, les interprétations. De notre côté, cela implique de se laisser ouvrir à la possibilité d'être dérangé, bousculé. **Ne pas autoriser cet échange, c'est laisser le risque que chacun reste dans ses positions défensives ; l'autoriser, c'est donner l'accès à une co-construction de sens, une première alliance pour un « entre-deux » qui s'équilibre.**

Un échange équilibré entre les parents et nous permet une considération non-hiérarchisante et non-concurrentielle des différents discours. Alors chacun prend sa place

de parents, d'orthophoniste, d'enfant sur une base confiante, claire et non clivée. C'est une première étape pour l'enfant qui déjà n'a pas à prendre une position intermédiaire, d'interface.

Recueillir des informations

L'objectif de ce premier entretien est également pour nous de recueillir des informations nécessaires à la compréhension de l'enfant. En complément de la recherche de données anamnestiques classiques, il sera intéressant de réunir des éléments quant à la dynamique familiale identitaire dans laquelle l'enfant se place. Il est indispensable d'écouter ce que l'enfant lui-même en dit.

On s'intéressera par exemple à l'histoire migratoire familiale : D'où viennent-ils ? De quand date la migration ? Quelles en sont les raisons ? Quel a été le parcours vécu jusque là ? Quel est leur statut administratif actuel ? Ont-ils pris la nationalité française ? Pourquoi ? Quels sont leurs liens à la communauté apparentée de la région ? Leur famille élargie a-t-elle également émigré ? Comment vivent-ils la migration ? Quelle relation ont-ils à leur culture d'origine ? Maintien, rejet ? Et quelle relation ont-ils à la société d'accueil ? L'ensemble de ces données et bien d'autres peuvent contribuer à la compréhension des vécus identitaires de ces familles. Il faut cependant veiller à ne pas poser ces questions de manières brutes et directes mais plutôt rechercher les informations au sein de l'échange, sans forcément chercher de réponse exhaustive...

La recherche des vécus autour des langues sera particulièrement intéressante, puisque rappelons-le, elles sont des reflets des vécus identitaires de chacun. De plus, elles nous donneront de précieuses indications quant au langage de l'enfant. Ainsi, pourrons-nous chercher à savoir quelles langues sont parlées au foyer, qui parle avec quelle langue, pour quels thèmes, etc.

On cherchera également à comprendre la place de l'enfant dans la dynamique familiale. La question des transmissions des langues et de la culture d'origine peut donner des indications sur les désirs des parents pour leur enfant. On pourra aussi questionner leurs projets d'avenir pour lui ou encore chercher à percevoir un possible basculement des générations par une importante autonomisation de l'enfant, un rôle de traducteur, etc.

Enfin, il faudra s'intéresser à la place des difficultés de l'enfant dans la famille : comment sont-elles vécues par les parents ? Que cache une possible indifférence ? Que représentent-elles dans leur problématique d'intégration ? Dans la dynamique familiale et culturelle ? Mais aussi pourquoi ont-ils choisi de nous consulter ? Par désir ? Par demande de l'école ? Etc.

Faire intervenir un interprète.

Lorsque les parents ne parlent pas, ou mal, le français, il est intéressant de faire intervenir un interprète. Dans un premier temps, il permet aux parents de s'exprimer avec les mots et les représentations qui les portent le plus. Si cette tierce présence peut être perçue comme étrange, mal venue, elle permet néanmoins d'établir un échange réellement équilibré, médiatisé par le traducteur.

Mais surtout, l'interprète évite à l'enfant de traduire. Chacun reprend sa place, les discours ne se mêlent pas, les idées exprimées sont celles de chaque sujet. L'enfant prend sa place singulière plutôt qu'un rôle d'interface. La parole qu'il exprime est la sienne, elle n'est pas aliénée par celle des interlocuteurs.

2-1- Les rencontres avec l'enfant

La réflexion précédente a posé l'importance du dialogue avec les parents. Néanmoins, il est nécessaire de poser un cadre spécifique pour l'enfant, où il reste le seul et unique interlocuteur, où ses paroles sont détachées de celles de ses parents. Ecouter et échanger avec ses parents permet la prise en compte des différences entre les pôles, du vécu et de l'histoire familiale. Maintenant il faut se recentrer sur l'enfant, sur le sujet, avec sa propre dynamique et sa propre parole.

Les premières rencontres avec l'enfant devront confirmer les ébauches de la mise en place d'un cadre équilibré et sécurisant. Elles conditionneront un échange sur lequel se bâtira toute la prise en charge et au centre duquel se placera **le sujet, l'enfant que nous recevons.**

Comme dans toute rencontre, les premiers temps seront des temps de découverte pour lui comme pour nous. L'écoute, la parole, le jeu permettront d'apprendre à connaître l'enfant, de comprendre sa dynamique, sa place, ses vécus, ses difficultés, de reconnaître sa place singulière, ses souffrances, son savoir. Au milieu d'enjeux identitaires qui peuvent le dépasser, nous devons lui ouvrir un espace neutre, de transition, de **passage** et d'écoute.

Pour que cet espace soit sécurisant, créatif, il doit pouvoir être allégé des conflits qui l'ont amenés dans notre cabinet. Il semble important alors de pouvoir **se détacher des injonctions de réussites scolaires et sociales** et de remettre au centre sa parole, son inventivité. Ainsi, son langage, ses langues, ses apprentissages doivent prendre leur rôle constructeur de l'enfant. Ils ne doivent pas être des enjeux de réussites, ou encore des valeurs associées à l'école ou à la maison.

On le comprend, il n'y a pas de méthode miracle qui ouvre la porte de la réussite à ces enfants. Pas plus que pour les autres d'ailleurs. Le cadre que nous proposons ici n'a en réalité rien de spécifique au fait que ces enfants soient issus de familles immigrées. Et c'est très bien. Il nous invite surtout à réfléchir, par ce zoom que nous font faire ces enfants, à **l'importance de la singularité que chaque enfant nous renvoie**. Ici, ils sont métis. Ils sont faits de différences culturelles, d'une richesse particulière que leur procure leur double-appartenance. Ces richesses, qui sont parfois source de difficultés sont à écouter, à comprendre, à prendre en compte, à exploiter. L'échange que nous mettrons en place avec chacun d'eux devra ouvrir à cette potentialité créatrice. Par une co-construction d'un cadre où chacun à sa parole, nous pourrons ensuite, nous, orthophonistes, faire intervenir des méthodes plus spécifiques en lien avec les objectifs que nous nous donnerons. Mais il semble que les activités mises en place devront émerger de l'échange, de la co-construction, de l'écoute.

3- Ma prise en charge avec Joséphine : réflexions

Pendant quelques mois, j'ai suivi Joséphine pour sa prise en charge orthophonique. Nous connaissons ses difficultés, je ne reviendrai pas dessus. J'ai choisi d'aborder maintenant quelques éléments du travail que j'ai pu effectuer auprès d'elle, quelques réflexions, quelques interrogations.

Pour commencer, je vais aborder **ma relation à la mère de Joséphine**. Comme je l'ai indiqué plus tôt, je l'ai fréquemment rencontrée et elle s'est montrée très disponible et ouverte. Malgré cela, j'ai toujours ressenti une certaine opacité dans nos rencontres. Souvent, j'ai été mal à l'aise d'entendre une réaction qui ne venait pas répondre à mes questions, de voir des échanges qui peinaient à se mettre en place, sous l'œil attentif de Joséphine qui, elle, essayait de remettre un peu de sens...Malgré un désir de communiquer qui me semblait commun, les échanges étaient laborieux. La rencontre effectuée avec l'interprète a pu lever l'opacité. Tout à coup, les échanges se fluidifiaient, j'ai pu entendre la parole de la mère de Joséphine sans douter de ma compréhension. Quel changement ! Bien sûr la « barrière de la langue » était à la base des difficultés, mais les décalages de discours, les incompréhensions restaient gênantes, frustrantes, déséquilibrantes et malgré tous les efforts, un sentiment d'inachevé, de doute concluait nos rencontres. Comment réagir alors ? Comment construire des échanges équilibrés ? De quoi se satisfaire ? Sans doute, les entretiens réguliers prévus avec l'interprète sont les meilleures réponses à ce problème et nous avons eu la chance qu'ils puissent se mettre en place de manière efficace et rapide. Ce n'est malheureusement pas toujours le cas...

L'équipe éducative m'a également dérangée (Cf. p.106) face au bloc de professionnels qui décidaient de l'avenir de sa fille, la mère de Joséphine ne pouvait qu'être passive et pleurer en silence. Elle comprenait mal, ses rares interventions, limitées, n'aboutissaient pas. Comment pouvait-elle alors se considérer actrice de l'avenir de sa fille ? Et quelle disqualification devant les yeux de son aînée qui l'accompagnait ? Faudrait-il penser au préalable ces rencontres lorsqu'une telle difficulté est prévisible ? Ne la renvoyait-on pas à une position inférieure ? Où était sa place de mère ?

Je reviens maintenant sur **Joséphine**. Là aussi, j'ai rencontré une petite fille volontaire et motivée et qui adhéraît à la prise en charge... mais justement trop... Dès le début, mon souhait a donc été d'orienter ma prise en charge sur la création. Dans les premières rencontres, nous avons beaucoup échangé, autour de différentes activités. Je voulais mieux la comprendre et comprendre ses difficultés. Mais rapidement, son adhésivité me laissait perplexe quant à ce qu'elle pouvait bien construire durant ces temps. Face à ma difficulté à la faire créer, à la détacher de moi, j'ai décidé au bout de quelques séances de lui proposer une activité plus précise, dans laquelle je serais plus à l'aise et qui finalement laisserait plus de place à la créativité. Je l'ai évoquée dans la partie précédente et je vais maintenant l'expliquer plus précisément : j'ai proposé à Joséphine de créer un personnage. Un personnage de son choix pour lequel elle inventerait une vie, un passé, un avenir et sur lequel nous nous pencherions à chaque séance si elle était d'accord. Pour cela, je lui ai proposé tout le matériel mis à disposition au CMP : crayons, papiers, tableau, pâte à modeler, jeux de construction, appareil photo... Je lui proposais également d'amener des éléments de chez elle si elle le souhaitait. Nous pouvions passer par l'écrit ou non. Si elle préférait ne pas le faire elle-même, j'écrirais ce qu'elle dirait à l'oral. La langue était libre, dans la mesure évidemment où je puisse y comprendre quelque chose... L'idée sous-jacente était, on l'aura compris, de faire en parallèle d'un travail créatif, un travail sur l'identité, sur le récit de vie, sur les repères identitaires, familiaux, de temps, d'espace... Enfin, j'ai soumis la possibilité de garder dans une boîte ou un dossier toutes les créations pour pouvoir les réutiliser et ainsi maintenir une continuité dans le temps.

Bien sûr, ses difficultés principales, du moins la plainte de Joséphine était autour de l'écrit. Mais je souhaitais justement qu'elle ne l'utilise que lorsqu'elle en ressentirait l'envie. De l'équipe éducative était ressorti le fait que tout le monde pointait exclusivement ses difficultés, son statut de non-lectrice... en oubliant presque Joséphine (Joséphinne d'ailleurs...). Elle était suivie par une enseignante spécialisée du réseau d'aide deux fois par semaines, suivait un programme adapté en classe... Il m'a alors semblé important de sortir de cette stigmatisation sur son langage écrit pour se recentrer sur elle. J'ai donc choisi de renverser la donne : elle n'écrivait que quand elle en aurait envie. Et c'est ce qu'elle a fait. Malgré ses plaintes en lecture et sa volonté de sortir de ses difficultés, elle n'a pas voulu lire et écrire dès le début. Les premières séances, j'écrivais ce qu'elle me demandait. Puis un jour, elle m'a proposé d'amener un livre. Elle ne l'a toujours pas fait. L'écrit est rentré très progressivement, par à-coups. Nous réfléchissions à comment pouvait bien s'écrire

« Tchemo », le nom de notre chien et accessoirement son mot kurde préféré (qui signifie « pourquoi »), ou « bijou », le nom du chat...A chaque fois, elle a cherché. Sans forcément trouver d'ailleurs... puisque finalement « Bijou » s'appelle « Bonjour »...Quoi qu'il en soit l'écrit entre peu à peu dans nos séances, sans qu'elle y soit contrainte, et à chaque fois avec plaisir. Mon espoir est évidemment qu'elle puisse peu à peu se l'approprier vraiment, se défaire de l'avis des autres, qu'il lui devienne un matériel à créer, à s'exprimer...L'avenir nous le dira, espérons qu'il devienne moins flou pour elle...

Conclusion :

A travers cette prise en charge, j'ai tenté de **comprendre la dynamique de Joséphine, de sa famille pour mieux intervenir** auprès d'elle. Nous le voyions plus haut, il n'y a pas de réponse spécifique pour les enfants de migrants ou les enfants immigrés eux-mêmes. Et heureusement. Il semble seulement important de penser leurs identités, de penser leurs dynamiques, de reconnaître leur place de métis pour mieux s'ouvrir à leurs richesses, pour mieux leur autoriser le métissage. En reconnaissant la singularité de chacun, en faisant de chaque rencontre la découverte d'un enfant unique, nous pouvons leur ouvrir un espace de transition, un lieu de passage, un « entre-deux ». Construire cet « entre-deux » passe par une meilleure compréhension des enjeux identitaires des enfants de migrants et de leurs familles, par des échanges équilibrés et non-disqualifiants avec leurs parents mais encore par l'idée que nous aussi avons à réfléchir sur nos approches, sur nos techniques, nos méthodes, nos certitudes. Peut-être faut-il parfois casser certains principes, créer à notre tour pour repenser nos interventions dans une société qui bouge...

Quant à Joséphine, espérons qu'elle réussira à jeter son ancre pour s'inscrire dans ses apprentissages, pour construire son avenir...Je m'y attelle.

Conclusion.

Nous voilà à la fin de notre voyage... Voyage au cœur des identités, des cultures et de leurs mouvements, de leurs évolutions, de leur métissage. Aborder ces thèmes dans un mémoire d'orthophonie a pu surprendre mais nous espérons qu'il aura été un moyen de mieux comprendre la dynamique possible des identités plurielles d'aujourd'hui. Identités, dont font partie celles des enfants de migrants, métis, et pour lesquelles nous avons choisi d'approfondir la réflexion.

Ces enfants nous sont apparus comme des enfants riches d'une double appartenance, mais fragiles dans des identités qui trop souvent peinent à se métisser. L'écho de l'exil de leurs parents, mais aussi les difficultés de la société à se laisser elle-même métisser les rendent sensibles. Quand les défenses identitaires se dressent, les « passages » de ceux qui sont au carrefour des cultures sont rendus laborieux... Retracer leur parcours nous a permis de comprendre les jeux identitaires dans lesquels ils se trouvent trop souvent perdus. Mais aussi de constater qu'entre les langues, les systèmes culturels qui les entourent, qu'entre le foyer et l'école, ces enfants, singuliers, tracent chacun leur route à leur manière, leur route du métissage. Joséphine nous a plongé au cœur de sa propre singularité, sa propre manière de répondre aux vécus, aux conflits conscients et inconscients qui l'entourent. Elle nous a permis de rechercher le sujet qui se débat, qui se construit derrière son apparence, derrière son « statut » d'enfant d'immigrés.

Nous avons alors proposé dans ce travail de réfléchir à un cadre orthophonique transitionnel, délivré des conflits internes et externes. Nous avons proposé un cadre de l'« entre-deux » qui puisse permettre à ces enfants d'effacer des clivages qui les rendent vulnérables. Un cadre où les différences culturelles sont pensées pour mieux les exploiter, pour mieux les équilibrer à l'endroit où trop souvent elles se confrontent. Mais ce cadre n'est en réalité pas spécifique. Il nous invite seulement à penser l'enfant dans sa place de sujet créatif, métis de tous les systèmes culturels qui l'entourent qu'ils soient d'« ailleurs » ou pas.

Car à chaque enfant sa singularité. A chaque enfant, une histoire familiale, un tissu social dans lequel il s'inscrit. Ceux dont nous parlons ici sont enfants de migrants. Ailleurs ils sont des quartiers bourgeois, de familles monoparentales ou exilés à deux cents kilomètres de leur

origine... Il faut pouvoir penser leurs histoires personnelles et collectives, l'histoire de leurs parents, de leur famille qui les placent dans leur propre continuité, à leur manière, dans le fil de leurs générations. Penser la pluralité de chaque singularité.

Finalement l'essentiel c'est qu'à chaque enfant qui passe le pas de notre cabinet, c'est une histoire nouvelle qui se présente, à chaque fois une histoire à penser dans toute sa dimension, à chaque fois une histoire qui doit nous faire réfléchir sur nous, notre pratique, pour offrir à ces enfants un lieu où les passages se font plus fluides.

« Tous les enfants de demain seront métis ». Sans doute ces enfants de migrants sont les figures de proue des sociétés de demain. Alors pensons toujours à les regarder d'un œil nouveau, laissons nous surprendre et écoutons nos réactions pour toujours mieux nous adapter aux enfants que nous recevons dans notre travail d'orthophoniste, professionnels dans un monde qui bouge.

Bibliographie.

Ouvrages :

ANZIEU et col. (2003), *Psychanalyse et langage, du corps à la parole*. Edition 3, Paris, Dunod.

BAUBET T., MORO MR. et col. (2003), *Psychiatrie et migration*. Paris, Masson.

BEGUIN M. (2002), *Orthophonie et psychothérapie. Questions et limites dans la pratique libérale*. Mémoire d'orthophonie de l'université de Nantes.

BENCHEMSI Z. et col. (1999), *La figure de l'autre, étranger, en psychopathologie clinique*. Paris, L'Harmattan.

BLOCH H. et col.(sous la direction de) (1991), *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris, Larousse.

BRILL B. et LEHALLE H. (1988), *Le développement psychologique est-il universel ?*. Paris, PUF.

BRIN et col.(2004), *Dictionnaire d'orthophonie*. Edition 2. Isbergues, Ortho Edition.

CAMILLERI C. et VINSONNEAU G. (1996), *Psychologie et culture : concepts et méthodes*. Paris, A.Colin.

DAHOUN Z. (1995), *Les couleurs du silence*. Paris, Calmann-Lévy.

DANON-BOILEAU L.(2007), *La parole est un jeu d'enfant fragile*. Paris, Odile Jacob.

DEVEREUX G. (1970), *Essais d'ethnopsychiatrie générale*. Paris, Gallimard.

HAMAD N. (2004), *La langue et la frontière, double culture et polyglottisme*. Paris, Denoël.

- ISRAËL L. (1989), *Avatars de l'Œdipe*. In ISRAËL L., *Boiter n'est pas pécher*, (chap.9, pp.85-91). Paris, Denoël.
- KAËS et col. (1998), *Différence culturelle et souffrance de l'identité*. Paris, Dunod.
- KAUFMANN JC. (2004), *L'invention de soi, une théorie de l'identité*. Paris, Hachette Littératures.
- LAVAUUR JM. (2005), *Bilinguisme et identité culturelle bilingue*. In LAVAUUR JM, MEDEIROS J., *Langages cultures et identités 1 - Réalités françaises et brésiliennes*, (chap.7). Montpellier, Université Paul Valéry Montpellier III.
- LEVI-STRAUSS C. (1996), *Anthropologie structurale*. 1ère édition 1958, Paris, Plon
- LEVY P. et col. (2002), *L'enfant et la transmission culturelle*. Paris, L'Harmattan.
- MOHAMED A. (2003), *Langues et identité, Les jeunes maghrébins de l'immigration*. 2003, Sides édition.
- MORO MR. (2002), *Enfants d'ici venus d'ailleurs*. Edition 2, Paris, La Découverte Hachette Littérature.
- MORO MR et col. (2006), *Manuel de psychiatrie transculturelle*. Edition 2 revue et augmentée. Grenoble, La Pensée Sauvage.
- REY A. (2005), *Le dictionnaire culturel en langue française*. Paris, Dictionnaires Le Robert.
- REY-DEBOVE J. et REY A. (sous la direction de) (2003), *Le nouveau petit Robert*. Paris, Dictionnaires Le Robert.
- SANTELLI E. (2007), *Familles d'origine maghrébine et orthophonie : le vécu de la prise en charge*. In TAIN L. et col., *Le métier d'orthophoniste : langage, genre et profession* (pp.219-233). ENSP, Rennes.

SIBONY D. (1991), *Entre-deux, l'origine en partage*. Paris, Seuil.

SOULE M. et col. (1995), *Origines, identités, destinées : que dire à un enfant qui s'inquiète de son origine ?*. Paris, ESF.

VINSONNEAU G.(2002), *L'identité culturelle*. Paris, Armand Colin.

VAN WAEYENBERGHE M. et col. (2004), *Langages et activités psychiques de l'enfant avec René Diatkine*. Montreuil, Editions du Papyrus.

YAHYAOUÏ A. et col. (1988), *Troubles du langage et de la filiation chez le maghrébin de la deuxième génération*. Paris, La Pensée Sauvage.

Articles :

BERTHELIER R. (2005), *Langage(s) Culture(s) Personne(s)*. VST, n°87, pp.42-51.

DO E. (2005), *Voyage suspendu, voyages impossibles. Un aléa de l'expérience migratoire*. L'Autre, vol.6, pp.33-42.

DUMONT MC. et LEGENDRE G. (2000), *Repenser l'intervention en tenant compte des origines*. Psychologie Québec, sept. 2000, pp.16-19.

GERY M. (2007), *Les porteurs d'oubli. Une expression de la souffrance dans la migration*. L'Autre, vol.8, pp.77-93.

KRESS JJ. (1997), *Changement de langue et traumatisme psychique*. La pratique des mots, n°101, pp.15-19.

LEFEVRE M. (2002), *Langue, terre et territoire en Corse*. Hérodote, n°105, pp.38-59.

ROBERTIE (de La) J. (1998), *De la langue orale à la langue écrite*. La pratique des mots, n°103, pp.7-9.

ANNEXE

Voir Mémoire sous forme papier

Résumé :

Les sociétés actuelles bougent, sont faites de changements rapides et brutaux. Avec elles, les identités doivent évoluer, construire de nouvelles manières d'être, se métisser. Les migrations font partie de ces changements brutaux. Fréquemment, les orthophonistes reçoivent des enfants qui sont issus de ces voyages. Ces enfants sont au centre de mouvements identitaires parfois contradictoires, conflictuels et souvent leurs « passages » d'une langue à l'autre, d'un monde à l'autre, de leur foyer à l'école sont rendus plus difficiles. Ils sont « vulnérables ». Il s'agit ici de tenter de comprendre les enjeux identitaires de ces enfants de migrants pour mieux aborder leurs problématiques langagières ou des apprentissages et mieux y remédier. Faut-il adapter, repenser nos pratiques orthophoniques en regard des mouvements sociaux tels que la migration ? C'est ce à quoi nous tentons d'apporter un éclairage, tout au long de ce travail.

Mots-clés :

- Culture
- Enfant de migrants
- Entre-deux
- Identité
- Migration
- Orthophonie
- Passage