



HAL
open science

La biographie langagière d'adolescents bilingues: une ressource exploitée en orthophonie-logopédie

Agnes Witko

► To cite this version:

Agnes Witko. La biographie langagière d'adolescents bilingues: une ressource exploitée en orthophonie-logopédie. *Babylonia: revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, 2021, Children with special needs and foreign/second language learning, 2, pp.22-34. 10.55393/babylonia.v2i.103 . hal-03701898

HAL Id: hal-03701898

<https://hal.science/hal-03701898v1>

Submitted on 19 Jul 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE D'ADOLESCENTS BILINGUES : UNE RESSOURCE EXPLOITÉE EN ORTHOPHONIE-LOGOPÉDIE

This article presents the key role played by the language biography in describing the language potential of a bilingual adolescent with special educational needs. In the context of speech and language therapy, this clinical approach emphasizes the value of parental questionnaires to learn about a family's language experience and the adolescent's linguistic repertoire, completed by a language portrait, in order to set developmental clinical objectives and to provide the assessment of bilingual language with a scientific methodology. A study with a sample of Speech and Language Therapists would be very useful to evaluate this approach in professional practice.

« L'arabe, c'est ma langue, mais je ne la parle pas... »
(Parole d'élève extraite de Sicard-Fraisse, 2014)

● Agnès Witko |
Université de Lyon 1



Agnès Witko est Maître de Conférence Universitaire en Sciences du Langage à l'université Claude Bernard Lyon1

et orthophoniste. Elle appartient au laboratoire DDL, CNRS, UMR 5596. Elle oriente ses recherches sur le langage et la santé, en accordant une place importante au plurilinguisme dans l'évaluation du langage.

Introduction

Dans les consultations orthophoniques, les cliniciens reçoivent depuis toujours des personnes qui parlent plusieurs langues. Aujourd'hui, les patientes mêlent des cultures de tous horizons, et par répercussion, les situations de langues en contact se multiplient dans tous les espaces de soin, de scolarité, et dans la société en général. Ainsi, l'orthophoniste peut être amené.e à rencontrer des enfants ou des adolescents, et des familles dites bilingues, ou parfois plurilingues.

En accord avec l'évaluation du langage préconisée par l'American Speech and Hearing Association (ASHA, 2004) en cas de présomption de bilinguisme, il apparaît que les informations sur le langage concernent toutes les langues parlées. Dans la continuité, la première question à se poser avec un adolescent en contact avec plusieurs langues est de savoir dans quelles mesures il est

familier avec la langue majoritaire ou locale, avant d'évaluer ses performances linguistiques (Bishop et al., 2017). Appliquer cette démarche en contexte orthophonique consiste à tenir compte de la cohabitation des langues dans le cadre d'un langage en développement, et de l'intégralité de l'expérience langagière qui façonne l'identité linguistique d'un locuteur plurilingue. Elle conditionne d'une part le format de l'entretien clinique et le contenu des échanges, et d'autre part, la méthodologie d'évaluation du langage proposée (De Houwer, 2019).

Notre réflexion de terrain cible le premier point, à savoir l'utilisation d'un questionnaire parental comme trame des échanges avec la famille d'un adolescent qui pratique plusieurs langues, afin de connaître des éléments de sa biographie langagière (Perregaux, 2002 ; Sabatier, 2010 ; le Pichon-Vorstman, 2012 ; Simon

& Maire-Sandoz, 2008). Après avoir étudié plusieurs questionnaires spécifiques aux situations de bilinguisme (Paradis et al., 2010 ; Paradis, 2011 ; Bedore, Peña, Joyner, & Macken, 2011 ; Rezzoug, Ben-nabi-Bensekhar, & Moro, 2018), le choix d'un questionnaire particulier (PaBiQ, COST Action IS0804, 2011) est étayé par la présentation de données cliniques collectées dans le contexte de l'enseignement spécialisé en France. La situation retenue est celle d'un adolescent qui reçoit des soins orthophoniques dans le cadre d'un accompagnement par une équipe pluridisciplinaire. En complément de la rencontre clinique avec la famille, cet adolescent a bénéficié d'une double évaluation psycholinguistique dans les deux langues principales qui constituent son répertoire linguistique, et d'un entretien axé spécifiquement sur sa vision des langues.

La biographie langagière

Issu des travaux du Conseil de l'Europe dans les années 1970, la notion de biographie langagière apparaît dans les contenus des programmes de didactique des langues comme l'identification des besoins d'un apprenant, par une auto-évaluation de ses propres compétences linguistiques. L'idée d'une conscientisation de l'apprentissage des langues le rendrait plus efficace pour la suite de son parcours de locuteur (Simon & Thamin, 2009). Pour Sabatier (2010), la biographie langagière représente « l'ensemble des expériences linguistiques et culturelles vécues et accumulées par un individu au cours et à un moment donné de son existence » (p. 132). Cette manière de présenter le capital langagier se veut concrète et opératoire pour rendre compte de l'acquisition et de l'utilisation des différentes langues en contexte plurilingue. Dans ce sens, le guide d'entretien utilisé par cette auteure avec des adolescents arabophones peut enrichir le contenu des échanges mené en entretien orthophonique. Ce guide comprend différentes rubriques : (1) auto-présentation du sujet, (2) inventaire des langues en contact dans le répertoire verbal, (3) usages et pratiques au quotidien, (4) langues et identités, (5) mélange des langues et plurilinguisme, (6) compétences langagières et (in)sécurité linguistique, (7) choix linguistiques et transmission, (8) langue (arabe) et école, et (9) environnement.

En contexte scolaire, Deprez (1996) a montré que la biographie engendre une réunification du sujet en lui proposant une expression de ses affects. En contexte universitaire, selon Perregaux (2002), une (auto)biographie langagière des étudiants est un moyen pour repérer des thématiques saillantes dans l'expérience et le rapport au langage, entre autres, pour nommer les personnes-clés d'une histoire langagière, décrire les pratiques familiales qui influencent les modes de transmission des langues, ou même pointer des variables propres à l'acquisition d'une langue en particulier, selon la sensibilité à la fonction symbolique d'une langue dans ses différentes dimensions (poétique, métalinguistique, référentielle). Dans le même esprit, les biographies langagières individuelles sont considérées comme des objets de construction et d'échanges, au cœur du processus identitaire de tout locuteur, notamment dans le cadre du lien social qui se joue sur le terrain de l'école (Simon & Maire Sandoz, 2008). Néanmoins, les auteures insistent sur le fait que les différentes facettes de l'éducation langagière sont parfois source de retard ou d'échec scolaire, souvent mis en lien avec la non maîtrise de la langue de scolarisation. Dans une enquête sur le plurilinguisme et les représentations des langues auprès d'un échantillon particulier d'enfants nouvellement arrivés en

France (ENA), la langue familiale apparaît comme celle de l'affectif et du plaisir, par opposition à la langue de scolarisation qui est souvent vécue comme une langue fonctionnelle et instrumentale, indispensable à la réussite scolaire, traduisant plutôt une injonction qu'un désir vis-à-vis de cette langue (Clerc Conan, 2015). Cette dichotomie des représentations laisse penser que la complémentarité des deux langues a une raison d'être. Enfin, le Pichon-Vorstman (2012) considère le plurilinguisme comme un processus développemental qui implique la prise en compte d'une interaction, dans des contextes d'apprentissage variés, entre des événements linguistiques et des processus cognitifs. Ce qui implique de réunir dans une approche conjointe les constructions cognitives et les événements linguistiques reliés aux points de repères biographiques. Ce double focus, langagier et socioculturel, fait partie des enjeux humanistes portés par les orthophonistes (Witko, 2012). Dans le cadre de la Classification Internationale Fonctionnelle du handicap (OMS, 2012), les soignants du langage et de la communication n'ont-ils/elles pas la responsabilité de soutenir leurs patients dans leur inscription sociale, et ainsi, de les accompagner pour exercer leur participation sociale de manière optimale ? C'est dans ce sens que sera développée ci-après que la démarche de soin orthophonique.

Dans le cadre de la Classification Internationale Fonctionnelle du handicap (OMS, 2012), « les soignants du langage et de la communication n'ont-ils/elles pas la responsabilité de soutenir leur patient dans leur inscription sociale, et ainsi, de les accompagner pour exercer leur participation sociale de manière optimale ? ».

L'orthophonie et le plurilinguisme

Dans le BO n°32 du 5 Septembre 2013¹, les missions de l'orthophonie sont à juste titre définies en référence aux dimensions plurielles du concept de langage, comme moyen d'expression, d'interaction et d'accès à la symbolisation, notamment dans ses aspects linguistique, cognitif, psycho-affectif et social. Dans ce texte officiel, le langage est considéré comme « un vecteur de la socialisation et un repère d'identité culturelle ». L'orthophoniste dispense des soins à des patients de tous âges présentant des troubles congénitaux, développementaux ou acquis, sans distinction de sexe, d'âge, de culture, de niveau socioculturel ou de type de pathologie. Son intervention contribue notamment à une restauration des capacités langagières, au développement et au maintien de l'autonomie, à la qualité de vie du patient et au rétablissement de son rapport confiant à la langue. Dans ce cadre, la première compétence de l'orthophoniste est la réalisation d'une évaluation nécessaire à l'établissement d'un diagnostic orthophonique et d'un projet thérapeutique si nécessaire. Ce bilan débute par un entretien consistant en un recueil d'informations sur l'environnement et le parcours de vie de la personne qui consulte. Dans l'évaluation du langage bilingue, l'entretien prend une grande place pour construire une vision la plus complète possible de la biogra-

phie langagière du patient potentiel, en cherchant des informations au-delà de la surface linguistique et des préjugés qui impactent les liens invisibles entre langage, communication et culture.

La rencontre orthophonique au sens de Goffman (1973) devient un espace interpersonnel ouvert et parfois réconfortant, dans la mesure où une alliance thérapeutique entre le soignant et son nouvel interlocuteur peut s'engager grâce à la confidentialité des échanges. Sur les bases de cette réciprocité optimale, le statut du bilinguisme se pose en termes d'égalité de principe entre les différents codes linguistiques utilisés par les différents interlocuteurs. En partant de ce postulat, on pourrait réduire le risque de biais lié à une pratique professionnelle monolingue, et le risque d'inhibition lié notamment à la disqualification de pratiques langagières particulières, notamment celle de l'alternance codique, ou code switching, pouvant générer de l'inhibition sur le plan des contenus de pensée (Rolland, Dewaele, & Costa, 2019). D'ailleurs, il est démontré que le recours à la langue maternelle dans l'expression de l'intensité des émotions (Pavlenko, 2012) est une modalité de communication et une fonction langagière au premier plan, lors de la première rencontre avec un soignant.

Comment relier la notion de biographie langagière précédemment explicitée, le bilinguisme comme objet de consultation, et l'orthophonie ? L'intérêt est de croiser une technique de recueil d'informations ciblées avec les missions dévolues à l'orthophoniste, pour proposer une évaluation des besoins langagiers qui seraient particuliers aux enfants et adolescents bilingues. De surcroît, la biographie langagière établit un rapport à l'authenticité d'événements vécus par et à travers l'expérience langagière (Dewaele, Costa, Rolland, & Cook, 2020). Dans ces conditions, les interlocuteurs en présence s'orientent vers des échanges interpersonnels déliés et libérés du carcan médical. De plus, à l'instar des travaux menés en didactique des langues, développer la conscience des langues montre que les apprentissages linguistiques gagnent à être mis en relation les uns avec les autres, à être inscrits et valorisés dans leur relation consubstantielle avec la culture, et à rappeler leur effet levier pour développer un répertoire plurilingue et pluriculturel. Grâce à la biographie langagière, tout locuteur est considéré comme « une personne globale dont le parcours d'apprentissage des langues et des connaissances se découvre dans une capacité à intégrer et à relier des influences diverses : sociale, culturelle, esthétique, linguistique, éducative » (Molinié, 2006, p. 10). Dans ces conditions, tout projet thérapeutique ne pourra que bénéficier d'une approche langagière plurielle, dans laquelle les différentes langues trouveront leur place, de manière à créer un climat propice aux attitudes positives, par des activités méta-communicatives incluant toute la diversité des langues et des expériences culturelles.

¹ https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/32/38/5/referentiel-activites-orthophoniste_267385.pdf

Le questionnaire parental

Obtenir de l'information sur deux langues (ou plus) dans un contexte plurilingue est compliqué car il n'est pas possible d'observer un enfant directement dans la manipulation des deux langues. Cette observation devient possible dans une certaine mesure, par l'utilisation d'un questionnaire parental. Paradis, Emerzael, & Sorenson Duncan (2010) ont expérimenté l'ALDeQ, Alberta Language and Development Questionnaire, auprès d'une population d'enfants bilingues tout venant ou présentant un trouble du langage. L'objectif était d'obtenir des informations sur le développement précoce du langage, sans référence à une langue donnée ou à une culture particulière. Les premières étapes du développement (âge de la marche, 1^{er} mot, 1^{ère} combinaison de mots entre autres) se révèlent être les indicateurs les plus discriminants entre les deux groupes d'enfants. Les capacités actuelles dans la première langue apprise (notamment en expression, prononciation et conversation) représentent le second indicateur le plus pertinent, comparé à trois autres facteurs analysés : le comportement, les activités préférées, et l'histoire familiale. Grâce aux facteurs mis en avant par ce questionnaire, il apparaît que la perte de la première langue acquise par un enfant peut avoir un impact sur le développement du langage. Par conséquent, cet élément doit être pris en compte dans l'identification d'un éventuel retard de langage ou d'une anomalie langagière. Dans la continuité de Bialystok (2009) qui argumente sur l'effet considérable du bilinguisme pratiqué « à la maison », Paradis (2011) a proposé l'Alberta Language Environment Questionnaire (ALEQ) pour demander aux parents des renseignements sur le langage utilisé à la maison (*Home Language*), en termes de quantité (fréquence et durée) et qualité (contextes, activités et interlocuteurs). Dans une démarche similaire, Bedore, Peña, Joyner & Macken (2011) se sont intéressés aux prises de décision clinique et éducative pour comprendre l'utilisation du langage de jeunes enfants bilingues à travers les langues et les contextes, en intégrant les observations des parents et des enseignants. Les réponses aux questionnaires des enseignants et des parents sont significativement corrélées aux capacités linguistiques des enfants âgés de 4 à 6 ans. L'évaluation des capacités par les enseignant.e.s est en corrélation avec

les performances morphosyntaxiques, tandis que l'évaluation des parents est en corrélation avec les performances linguistiques générales de leur enfant. Enfin, dans un outil transculturel, l'ELAL d'Avicenne, Rezzoug et al. (2018) proposent une évaluation langagière des enfants plurilingues complétée par un entretien Parents. Avec cet outil, il est possible d'explorer le contexte dans lequel un enfant construit son rapport aux langues parlées dans son entourage, sur la base de différents facteurs : les pratiques langagières au sein de la famille, le parcours langagier de chacun, l'histoire de la migration reliée à une perception de changement(s), la nature des affiliations culturelles en termes d'investissement, de désinvestissement ou de métissage, la transmission de la langue maternelle valorisée ou jugée inutile voire gênante, les relations intrafamiliales en termes de fréquence et d'investissement, jusqu'à la transmission culturelle et linguistique intergénérationnelle entre les différents membres d'une famille. Le questionnaire Parents se présente sous la forme de huit paramètres à coter grâce à des échelles visuelles analogiques de -5 à +5, avec le zéro comme point de neutralité. Avec l'ensemble de ces facteurs, on obtient une représentation des affiliations culturelles au pays d'origine et au pays d'accueil d'une part, et un meilleur discernement de la transmission des langues parlées par les parents d'autre part. Grâce à cet outil, l'orthophoniste aura une représentation des pratiques langagières des parents et des enfants, quel que soit leur mode de vie et leurs moyens d'expression, dans une approche clinique généreuse et ouverte sur les différentes facettes de la communication interpersonnelle et de la symbolisation portée par le langage.

Sur la base des questionnaires décrits précédemment, le PaBiQ (COST Action ISO804, 2011) a été élaboré dans l'objectif de constituer un outil complémentaire à une évaluation traditionnelle du langage. Il a été développé et expérimenté par un réseau international de clinicien.ne.s et de chercheur.e.s dans le cadre de l'Action COST ISO804, piloté à l'époque par des groupes de recherche dans plusieurs pays inscrits dans l'action. Lorsque la langue maternelle ne peut pas être évaluée, ou quand l'une des deux langues maternelles ne peut pas l'être, le PaBiQ apporte des

informations sur l'histoire linguistique de l'enfant en situation de plurilinguisme à différents niveaux : l'histoire précoce du langage, les facteurs de risque de développer un trouble du langage, les habiletés et la richesse d'utilisation actuelle des langues. Le PaBiQ a prouvé sa fiabilité et son utilité, tant dans le cadre de la recherche scientifique que de la pratique clinique (Tuller, 2015). Il apporte des informations objectives sur la quantité et la qualité d'exposition aux différentes langues d'un enfant depuis sa naissance, et jusqu'au jour de la passation du questionnaire. Ce questionnaire aide les clinicien.ne.s à affiner une hypothèse diagnostique et à proposer des pistes interprétatives. Néanmoins, cet outil n'est pas normé. Son utilisation de manière isolée ne permet en aucun cas de déterminer si un enfant est bilingue ou non, ou s'il présente un trouble du langage ou non.

Données cliniques

Présentation

Âgé de 12 ans en octobre 2019, Amir grandit en parlant le français standard et l'arabe algérien depuis sa naissance, deux langues enracinées dans l'histoire géopolitique de l'Algérie². Aujourd'hui, Amir est bilingue dans le sens où il utilise naturellement le français standard et l'arabe algérien dans des buts et des contextes différents (Paradis, 2010). Dans son histoire, le bilinguisme reflète la part harmonieuse de son développement. En effet, Amir s'épanouit en progressant dans sa langue d'héritage (l'arabe), et se construit en pratiquant la langue d'adoption de sa famille (le français), essentiellement dans sa modalité orale. Par ailleurs, cet adolescent présente des besoins particuliers. Malgré le désir d'Amir d'intégrer l'enseignement classique, son parcours dans une structure pédagogique ordinaire est actuellement interrompu par un signalement scolaire en raison de troubles d'adaptation comportementale. Depuis septembre 2019, avec le soutien de sa mère, Amir a intégré un Dispositif Thérapeutique, Educatif et Pédagogique (DITEP³). Dans un projet d'accompagnement personnalisé sous la responsabilité d'une équipe pluridisciplinaire⁴, la prise en compte du bilinguisme s'est concrétisée par la passation d'un protocole d'évaluation orthophonique adapté, pour tenir compte des deux langues et des deux cultures d'Amir (Witko, 2012). L'évaluation psycholinguistique a eu lieu dans les deux langues. Pour la langue française, le test standardisé Evaleo 6-15 évalue la langue orale et écrite en référence à l'âge chronologique d'Amir (Launay, Maeder, Roustit, & Touzin, 2018). Pour l'arabe algérien, la passation du test Labbel (Béland & Mimouni, 2012) est rendue possible grâce à la collaboration avec une intermédiaire linguistique, agent d'accueil au DITEP, dont l'arabe est la langue maternelle. Des éléments qualitatifs sont ainsi récoltés sur la pratique orale de la langue arabe par Amir, en spécifiant que le test Labbel s'appuie sur l'arabe standard moderne, alors qu'Amir s'exprime et comprend en arabe algérien. Un récit à partir d'une histoire imagée sans texte est demandée à Amir dans chaque langue, mais ne sera pas exploité ici.

Données psycholinguistiques

L'évaluation psycholinguistique en français oral montre que le niveau de vocabulaire courant d'Amir est préservé et que la mémoire verbale est un appui. En revanche, son langage élaboré est insuffisamment développé sur les plans lexical et morphosyntaxique. Deux raisons psycholinguistiques peuvent expliquer cette difficulté : un trouble des apprentissages en langage écrit ralentit l'acquisition du lexique et de la syntaxe, et un déficit des fonctions exécutives associées au traitement du langage semblent réduire les capacités de flexibilité et d'inhibition d'Amir. Concernant l'écrit, celui-ci lit en français, mais son trouble des apprentissages impacte la fluidité de la lecture et la production écrite. De plus, Amir présente des scores hétérogènes en langage écrit : le déchiffrement d'Amir serait d'un niveau développemental de CE2 (grade 3), alors que sa compréhension de texte reflète un niveau 5^{ème} (grade 7). Cette dissociation des performances interroge sur la construction mentale d'Amir. Un bilan neuropsychologique⁵, spécialement conçu pour les adolescents bilingues, est axé sur les performances non verbales, avec la passation de l'Échelle Non Verbale, WNV, (Wechsler & Naglieri, 2009). Il révèle un niveau général homogène et correspondant à l'âge chronologique d'Amir qui présente de bons appuis cognitifs, une bonne disponibilité lors de l'évaluation, et une rapidité d'exécution des tâches satisfaisante.

L'évaluation du langage oral en arabe se base sur des composantes de traitement du langage du test Labbel (Béland & Mimouni, 2012), telles que répéter un mot par l'analyse acoustique du stimulus sonore entendu, reconnaître si le mot prononcé en arabe est un mot connu ou inconnu pour tester l'accès au mot et au sens du mot, retrouver les gestes articulatoires requis pour la production orale de mots en arabe, et enfin, comprendre des énoncés oraux en arabe en les associant à des scènes de la vie courante présentées sous forme de courtes vidéos. Amir réussit parfaitement un certain nombre d'épreuves : la répétition de mots (imageables [20/20], concrets/abstraites [19/20], et de catégories grammaticales différentes [20/20]) ; la répétition différée où il obtient un score de 17/20 ; la discrimination auditive de mots pour com-

² Selon la distinction faite par Menguellat (2012), l'arabe algérien, aussi dénommé « arabe dialectal » ou « djerja », se différencie de l'arabe standard moderne qui a le statut de langue officielle et nationale unique, alors qu'il existe peu de locuteurs natifs algériens de cette langue. En effet, les algériens évoluent dans un paysage pluri-lingue mêlant l'arabe standard moderne, l'arabe algérien, le tamazight appelé aussi langue berbère, et le français.

³ https://www.aire-asso.fr/img_ftp/154_Circulaire-2007-Itep.pdf - https://www.aire-asso.fr/img_ftp/467_InstructiondecretDGCS.pdf

⁴ Un travail rapproché avec la famille a consisté à présenter le projet de soin orthophonique dans une optique de recherche clinique, visant à questionner les modalités de soin proposées, en regard d'une revue de littérature. L'autorisation de publier le profil d'Amir sous une identité pseudonymisée a été accordée par la famille et par Amir, informés de ce projet.

⁵ Réalisé par Marine Biétry, neuropsychologue au DITEP et membre de l'équipe pluridisciplinaire.

parer des stimuli entendus identiques vs différents où Amir réussit parfaitement [10/10] ; le lexique compréhension où Amir désigne un mot entendu en choisissant entre deux images [8/10] ; et enfin, la dénomination orale d'actions où Amir dénomme la plupart des actions [8/10]. En revanche, trois épreuves présentent des résultats plus délicats à analyser : en décision lexicale auditive de mots ou de non-mots, quand il faut dire si le stimulus est un mot de langue arabe ou non, Amir obtient 11/20 ; en dénomination orale de mots présentés sous forme imagée, Amir dénomme seulement la moitié des images [11/20] ; en syntaxe, pour le choix entre deux phrases entendues en visionnant une animation, Amir est parfois surpris par les tournures de phrases de l'arabe standard moderne [6/10].

L'ensemble des épreuves passées en français et en arabe algérien permet de vérifier que les différentes étapes de traitement du langage fonctionnent chez Amir dans les deux langues. Même si les épreuves ne sont pas comparables, cette double évaluation linguistique rend compte de son utilisation en expression et en compréhension des deux codes linguistiques qui pourrait conduire à des prises de conscience interlinguistiques de la part d'Amir. En répétition orale, Amir tient compte des indices grammaticaux de nombre, qui ne semblent pas lui poser de problème en arabe, alors qu'en français, il les respecte à l'oral, mais pas à l'écrit. En effet, il néglige systématiquement ce genre de contrainte et n'applique pas les règles flexionnelles du pluriel aux verbes, noms, et adjectifs. D'autre part, Amir a de très bonnes capacités phonologiques reliées à une production motrice fonctionnelle dans les deux langues. En arabe, il s'applique, répète à voix basse pour mémoriser et se concentre tout au long de la tâche sans problème. De même, Amir montre de très bonnes capacités phonologiques de réception auditive et de discrimination en arabe. En revanche, pour les épreuves relatives au lexique, Amir se débrouille mieux quand il peut se servir d'un minimum de contexte ou d'action ; il recrute ses réponses en croisant des indices. Dans ces épreuves, Amir a besoin d'aide en arabe ; il cherche à traduire, il a besoin de l'ébauche orale ou d'un critère descriptif donné par l'in-

terlocutrice. Amir n'est pas autonome pour évoquer et recruter le vocabulaire attendu. Cependant, cette faiblesse d'accès au lexique et de maîtrise de la complexité morphosyntaxique est reliée à la quantité et à la qualité d'exposition en arabe algérien. Précisons que cette difficulté d'ordre lexical et morphosyntaxique est repérée aussi en français. Enfin, concernant l'écrit en arabe, Amir adhère à une approche hybride en apprenant à répéter des sourates écrites, qu'il écoute par le biais de supports oraux sélectionnés sur internet, et dont il résume le contenu. Dans certaines discussions, Amir aime s'appuyer sur cet apprentissage qui le fait réfléchir, et qu'il aime partager. Il ne bénéficie pas actuellement d'un apprentissage métalinguistique de l'arabe écrit, ni en lecture, ni en écriture. En français, Amir se trouve en situation précaire dans ce domaine car il délaisse le langage écrit, notamment en production d'écrit. Ce comportement le freine considérablement pour avancer dans les apprentissages académiques dans sa langue de scolarisation, et augmente sa fragilité en contexte pédagogique par un échec scolaire qui s'accroît dramatiquement.

Données sociolinguistiques

Concernant l'entretien mené avec le questionnaire PaBiQ conduit avec la mère d'Amir en février 2020, il relate des informations générales sur le développement précoce du langage d'Amir avant l'âge de 4 ans, et notamment son exposition aux langues, complétée par les usages actuels du français et de l'arabe algérien (voir Tableau 1). A propos de l'histoire précoce du langage, et selon sa maman, Amir a parlé « tôt » sans problème. Vers l'âge de 15 mois, les premiers mots sont nés dans les deux langues en même temps. Les premières phrases sont apparues vers 24 mois. Dès l'âge de 2 ans, Amir utilise le français en crèche. Des estimations sont résumées dans le tableau 1. A l'issue du PabiQ, ces informations objectives conduisent notamment à un indice de non risque par rapport à une hypothèse d'éventuelles difficultés langagières. Si l'indice est supérieur à 19/20, le développement précoce du langage est considéré comme typique, ce qui est le cas pour Amir. Avant l'âge de 4 ans, Amir a été en contact la moitié du temps avec le français, et avec l'arabe essentiellement en milieu familial. Comme le français est parlé en famille, mais aussi à l'extérieur du cercle privé, Amir a été plus souvent en contact avec le français. Sa mère apporte un éclairage sur le rôle linguistique des membres de la famille : madame a toujours parlé les deux langues avec Amir depuis sa naissance et lui a chanté des chansons en langue arabe quand elle était enceinte. Le père d'Amir a toujours parlé dans les deux langues à son fils. En revanche, les grands-parents d'Amir, qu'il voit une fois par an lors des vacances, ont toujours utilisé l'arabe avec lui, de même que ses tantes qu'il voit plus souvent et qui utilisent préférentiellement l'arabe (et peu le français). Avec ses frères et sœurs, Amir parle rarement arabe. Dans les calculs, le taux d'exposition au français et à l'arabe, qui correspond au nombre de contextes en français et en arabe, par rapport au nombre de contextes total, donne un pourcentage de 85% pour le français, et de 57% pour l'arabe algérien.

Langues en présence : français - arabe algérien

- 1. Indice de non risque** : 20/23 (Etapas d'acquisition précoce normales, sans inquiétude parentale vis-à-vis du langage - Aucune difficulté en langage oral ou écrit repérée dans la fratrie ou chez les parents).
- 2. Taux d'exposition précoce au français et à l'arabe** : 85% pour le français et 57% pour l'arabe.
- 3. Durée d'exposition** : 12 ans pour le français et l'arabe.
- 4. Estimation parentale des habiletés actuelles dans chaque langue** : score > 10 dans les deux langues.
- 5. Comparaison en quantité et qualité de l'utilisation actuelle des deux langues** : prédominance de l'arabe en famille et du français à l'extérieur de la cellule familiale.

Tableau 1

Synthèse du PaBiQ : résumé des informations

Au niveau des habitudes linguistiques actuelles, consistant à comparer Amir à des enfants de son âge, pour l'usage du français et de l'arabe, la mère d'Amir pense que son fils s'exprime en arabe pareillement aux enfants de son âge, et qu'il s'exprime en français mieux que les enfants de son âge. Pour produire des phrases correctes, elle pense que les productions d'Amir sont meilleures que d'autres enfants pour l'arabe, et d'un niveau similaire à celui d'enfants tout venant pour le français. Au final, elle est entièrement satisfaite des productions de son fils dans les deux langues. Elle pense qu'elle ne le sent jamais frustré, ni en arabe algérien, ni en français, et qu'Amir parle l'arabe ou le français comme le font des enfants monolingues arabes ou français. Il ressort que les habiletés linguistiques actuelles rapportées à chaque langue paraissent

relativement équilibrées, compte tenu de l'exposition plus ou moins égale aux deux langues. Aujourd'hui en famille (voir Figure 1), Amir parle le plus souvent français avec sa mère, mais l'arabe est souvent introduit dans les échanges. Avec son père, Amir parle toujours arabe, et rarement français. Il continue à parler principalement en arabe avec une de ses grand-mères, et avec ses tantes. Le total d'utilisation des langues au sein de la famille, avec les adultes, est en faveur de la langue arabe. Dans d'autres contextes, Amir parle essentiellement le français, et rarement l'arabe, par exemple avec ses camarades. Avec les amis de la famille, Amir parle très souvent l'arabe, et rarement le français. Les activités hebdomadaires de loisir se passent en français pour Amir. Le total d'utilisation de chaque langue dans d'autres contextes que celui de la famille reste en faveur du français.

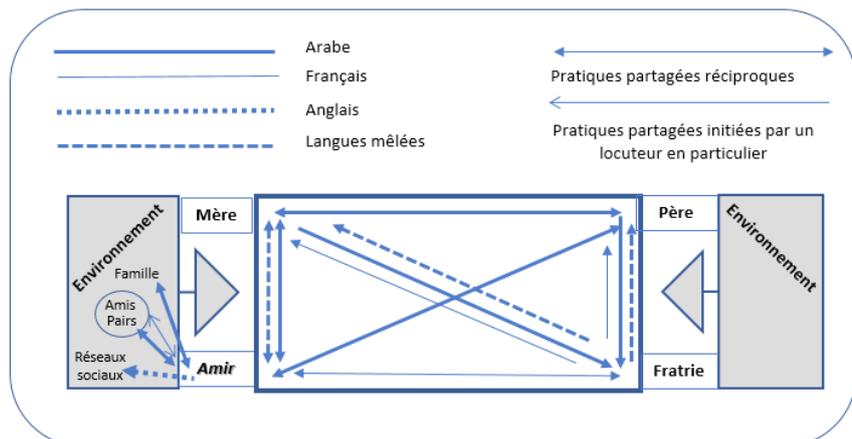


Figure 1

Pratiques socio-langagières d'Amir, 12 ans (Formalisation empruntée à Sabatier, 2010)

En résumé, l'addition des informations sur le développement précoce du langage et de l'histoire linguistique familiale n'indique pas d'antécédents péjoratifs sur le plan du développement du langage d'Amir. En tenant compte du nombre de contextes en français et en arabe par rapport au nombre de contextes total, une légère dominance du français est notée pendant l'exposition précoce, en termes de variété des situations. Au moment de l'entretien, Amir est âgé de 12 ans, il est stimulé dans les deux langues en réception et en production depuis sa naissance, ce qui confirme un profil d'acquisition de bilinguisme simultané précoce, DLL, « *Dual Language Learner* » (Genesee, Paradis, & Crago (2004) ou bilingue 2L1, avec deux langues premières (de Houwer, 2019). L'estimation des habiletés actuelles confirme la non inquiétude parentale. Enfin, la quantité et la qualité de l'utilisation actuelle des deux langues montre un relatif équilibre, avec une légère prédominance du français, qui est la langue de scolarisation, investie par Amir à l'oral, mais très problématique en production d'écrit, une activité complètement désinvestie par Amir à ce jour.

Dans l'approche par la biographie langagière, la réalisation d'un portrait langagier peut prendre la forme d'un dessin réflexif, un moyen pour faciliter l'exploration des pratiques linguistiques et des attitudes langagières des enfants. Busch (2018, 2010) a utilisé cet outil avec des adolescents âgés de 13 à 15 ans scolarisés en Afrique du Sud, dans le contexte de la politique linguistique scolaire centrée sur le locuteur. A la fois topologique et multimodale, cette approche biographique relève quelles parties du corps sont coloriées, pour quelle langue et dans quelle couleur. Elle met au premier plan la vision qu'ont les adolescents de leur répertoire linguistique, et elle facilite l'expression des émotions liées à l'apprentissage des langues. En associant une couleur à chacune des langues de son répertoire linguistique, Amir divise sa silhouette en plusieurs parties qui incarnent son vécu des langues, selon le nombre de langues de son répertoire, leur importance, et les représentations attachées à chaque langue. Amir représente l'arabe dans la couleur verte, le français en bleu vif, et l'anglais en orange car il « entend entrer cette langue dans son oreille, mais il commence tout juste à la parler », d'où une oreille coloriée en orange. Dans son

portrait (voir Figure 2), la langue familiale (arabe algérien) occupe une moitié du corps et la tête, la langue d'usage ou langue de scolarisation (français) l'autre moitié. La langue d'héritage occupe une partie du corps très symbolique, à savoir la tête qui renvoie à un aspect cérébral et spirituel de l'identité. Il est également possible de faire l'hypothèse selon laquelle Amir réfléchit en arabe algérien. Le remplissage pour le français est colorié avec régularité, alors que celui pour l'arabe consiste à hachurer le corps qui comporte une tâche centrale expliquée par une volonté de terminer rapidement le coloriage, alors qu'Amir a pris le temps de colorier avec application la tête en vert.

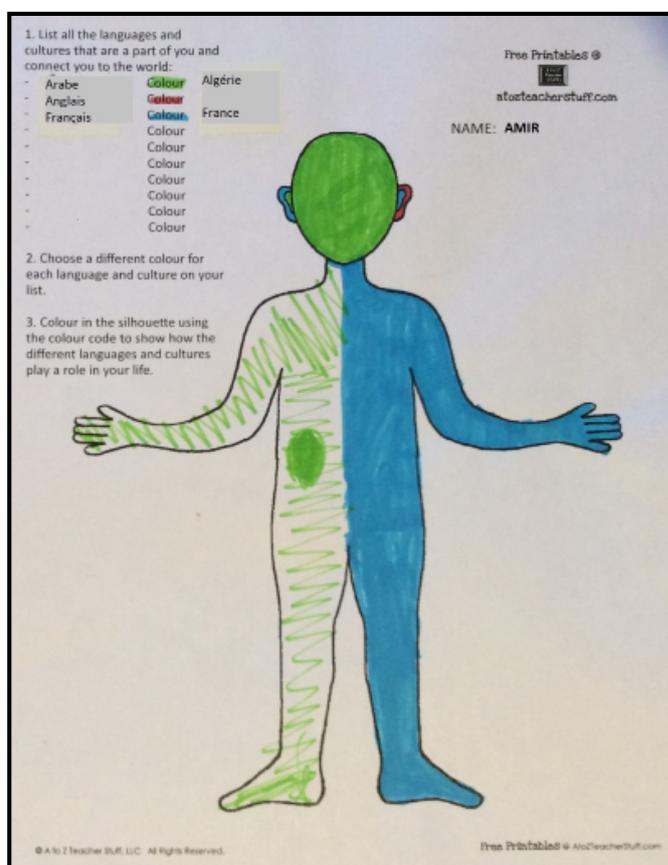


Figure 2
Le bonhomme des langues
 (Amir âgé de 12 ans)

A travers le portrait langagier d'Amir, il s'agit, non pas de pointer des fragments d'une identité plurilingue, mais de montrer comment la mise en lumière de trois langues par Amir lui-même, montre, au moment du bilan orthophonique, sa conscience d'être un sujet en devenir par les langues et par le langage, une représentation en écho à l'image du « bilingue en devenir » proposée par Bernard Py (1997), cité dans Gajo, (2005).

Dans ces conditions, tout projet thérapeutique ne pourra que bénéficier d'une approche langagière plurielle, dans laquelle les différentes langues trouveront leur place, de manière à créer un climat propice aux attitudes positives, par des activités méta-communicatives incluant toute la diversité des langues et des expériences culturelles.

Plan de soin orthophonique

Le plan de soin a été conçu sur cinq objectifs : d'évaluation, de coordination, de remédiation linguistique, d'accompagnement familial et de participation sociale pour Amir

(1) *Evaluation* : décrire les capacités langagières d'Amir dans le bilan tient compte des deux langues parlées (français et arabe). Pour chacune des langues, ces informations sont explicitées dans un compte-rendu de bilan orthophonique. Ce document est disponible pour l'ensemble des intervenants qui prennent en charge Amir : enseignants, éducateurs, soignants (psychologues cliniciennes, neuropsychologue et infirmière).

(2) *Coordination* : expliquer en équipe pluridisciplinaire que les connaissances sémantiques d'Amir s'expriment dans deux codes complémentaires (le français et l'arabe algérien) permet d'insister sur le fait que le recours à chaque langue est irrépissible. Selon les situations, Amir mobilise l'une ou l'autre pour exprimer spontanément et clairement sa pensée. Le risque est qu'il peut parfois se censurer dans la mesure où les deux langues ne sont pas admises comme équivalentes. Amir doit alors mettre en place des comportements d'adaptation.

(3) *Remédiation linguistique* : rééduquer dans la langue de scolarisation est une stratégie satisfaisante parce que Amir est familier avec la langue majoritaire du pays d'accueil (le français). Son bilinguisme précoce, simultané, équilibré et additif n'engendre pas de compétition entre le français et l'arabe algérien. L'indication de traitement du langage écrit en français s'accompagne d'un encouragement à accéder à la littérature en arabe pour maintenir l'équilibre et l'égalité entre les deux langues.

(4) *Accompagnement familial* : rassurer les parents d'Amir dans leur capacité à transmettre la langue de la famille à leur fils est essentiel pour rappeler que celui-ci pourra évoluer dans des communautés utilisant soit le français, soit l'arabe, soit les deux langues.

(5) *Participation sociale* : valoriser Amir dans ses compétences pour communiquer affectivement avec toute sa famille et pour utiliser deux langues est primordial, en pointant la valeur d'une telle habileté pour renforcer son estime de soi et déployer sa participation sociale tout au long de sa vie.

Discussion et perspectives

Une personne bilingue comme Amir, qui consulte en orthophonie, se présente en contexte de soin, avec ce qu'il est, et par conséquent, avec son capital linguistique. Le ou la thérapeute propose en retour un cadre soignant, communicationnel et linguistique. Si la langue de scolarisation joue le rôle de centre de gravité en milieu enseignant (Simon & Maire-Sandoz, 2008), les cartes peuvent être rebattues dans l'espace de soin. Il n'y a aucune obligation à positionner *a priori* telle ou telle langue sur une échelle hiérarchique. Dans le cadre logopédique présenté ici, l'ouverture à la diversité des parcours singuliers autorise à des approches plurielles, en intégrant une prise de conscience des répertoires linguistiques, en équilibrant les rôles des langues (scolarisation/familiiale), en visant des activités d'agilité métalinguistique inter langues, et en imaginant des interactions communicatives dans les deux langues qui pourraient avoir un impact sur l'identité linguistique du parleur (Witko, 2012).

Dans le cas d'Amir, le regard de l'orthophoniste joue un rôle majeur dans la conscientisation des langues de son répertoire linguistique, de celui de sa famille et de sa fratrie. Les échanges avec lui pendant la réalisation du bonhomme des langues montrent que l'arabe algérien et le français font partie intégrante de son répertoire linguistique. Amir reconnaît ainsi comment la diversité fait partie de lui, et peut-être, comment elle peut l'aider à se construire. Par ce biais, la reconnaissance de l'expérience bilingue et du capital linguistique d'Amir représente une ressource et un levier. Son identité linguistique métissée, entre une langue de cœur et d'héritage qui coexiste avec une langue d'adaptation et de « diplomatie », renvoie une stabilité qui devient un appui psychoaffectif et cognitif pour le projet d'avenir d'Amir.

À l'issue de cette investigation, le protocole de Sabatier (2010) constitue une base théorique des notions nécessaires pour intégrer la biographie langagière dans une méthodologie de soin. Le questionnaire PaBiQ a documenté les points 2, 3, 7, 8, et 9 du protocole. Le Bonhomme des langues, ou portrait langagier, renseigne les points 1 et 4. Quant au bilan psycholinguistique dans les deux langues, il répond à une évaluation de l'insécurité

linguistique noté en point 6 du protocole. Pour compléter les préconisations cliniques, deux modalités d'échange sont à retenir en priorité : (1) *l'auto-présentation*, par un moment d'entretien le plus libre possible sur les langues qui sont investies ; (2) *l'usage du questionnaire parental PaBiQ* pour tracer le parcours langagier dans les grandes lignes grâce aux renseignements sur le développement précoce du langage, complété par les usages actuels des différentes langues, avec un intérêt particulier pour la pratique de l'alternance codique, l'expression des émotions, ou les activités métalinguistiques dans chaque langue. Parfois, plus de deux langues peuvent se répartir différentes missions linguistiques ou communicationnelles. Dans ce domaine, les questions ciblées sur l'affiliation culturelle proposées dans le questionnaire « Parents » de l'ELAL d'Avicenne sont extrêmement pertinentes pour compléter le recueil d'informations. Enfin, dans la mesure du possible, il paraît important de croiser les enjeux linguistiques au sein de la famille et ceux qui sont vécus sur le terrain de la scolarité et de la société. Le témoignage d'un adolescent recueilli par Sicard-Fraisse (2014) et cité en préambule de cet article, engage les acteurs concernés dans l'urgence de tenir cet objectif. Dans cette démarche, il n'est ni question d'enjoliver les expériences de vie, ni de les simplifier. Il apparaît cependant primordial de rencontrer les adolescents bilingues pour explorer leur « vraie » valeur, qui passe forcément par leur biographie langagière, et cela, avec ou sans la participation familiale, pas toujours possible et concordante, au moment où l'adolescent est rencontré. L'évaluation psycho- et socio-langagière de l'orthophoniste joue un rôle majeur, à la fois dans la conscientisation des langues du répertoire linguistique des jeunes et dans leur maîtrise, et corrélativement, dans la remobilisation d'un capital linguistique complet. Sans promouvoir un modèle idéal ou une *doxa* qui ferait la panacée du bi ou du plurilinguisme, la présente expérience de terrain nourrie par une méthodologie de recherche, vise à replacer les opportunités d'une agilité et d'une flexibilité mentale propre au développement bilingue, afin de trouver des leviers pour résoudre des problèmes cognitifs, linguistiques, communicationnels, affectifs ou autres, qui se manifestent dans le

développement du langage oral ou écrit. Intégrer la biographie langagière comme moyen de comprendre qui on est, et de comprendre comment on communique, témoigne encore et toujours des savoirs faire communicationnels qui jouent un rôle dans l'univers social de chaque individu (Mondada & Pekarek, 2005 ; le Pichon-Vorstman, 2012).

Conclusion

Sur la base d'une description diachronique avec le PaBiQ, et synchronique avec le portrait langagier, il devient possible de décrire la biographie langagière d'un adolescent bilingue. La tentative d'interpréter des conditions environnementales dans la première approche, et celle de représenter le bilinguisme dans une intégration quasiment corporelle comme reflet d'une identité linguistique en devenir, est intégrée à une évaluation psycholinguistique traditionnelle basée sur des tests de langage.

Cette approche clinique engendre trois résultats principaux pour la prise en soin logopédique : (1) tout d'abord, les variables explicatives contenues dans les questionnaires parentaux renseignent sur certains déterminants du développement langagier et communicationnel en comparaison à des enfants typiques ; (2) l'implication parentale est observable dans la mémorisation active et naturelle du parcours linguistique de la famille et de l'enfant ; le bilinguisme familial s'exprime alors par ses choix, et son authen-

ticité contribue à l'engagement conjoint du parent et de son enfant dans le soin ; (3) ainsi naissent une confiance et une synergie entre les valeurs portées par la famille pour son enfant et celles du milieu soignant, des objectifs cliniques partagés sont établis dans un plan de soin, soumis à une équipe pluridisciplinaire (si nécessaire), en visant une reconnaissance naturelle et équitable entre langue de scolarisation et langue familiale.

Par la pratique d'activités biographiques, le soin du langage gagne en expertise sur le sujet du plurilinguisme et du langage en général. Cette démarche demande à être croisée avec des études sur les pratiques professionnelles des orthophonistes et les contenus de formations auprès des professionnels de santé. A moyen terme, cette orientation des soins logopédiques contribuera à développer la pensée visionnaire de Lüdi (2004) selon laquelle le plurilinguisme individuel et social représente l'épanouissement optimal de la faculté de langage.

L'évaluation psycho- et socio-langagière de l'orthophoniste joue un rôle majeur, à la fois dans la conscientisation des langues du répertoire linguistique des jeunes et dans leur maîtrise, et corrélativement, dans la remobilisation d'un capital linguistique complet.

Bibliographie

American Speech-Language-Hearing

Association. (2004). *Knowledge and Skills Needed by Speech-Language Pathologists and Audiologists to Provide Culturally and Linguistically Appropriate Services* [Knowledge and Skills]. Available from <https://www.asha.org/policy>

Bedore, L. M., Peña, E. D., Joyner, D., &

Macken, C. (2011). Parent and teacher rating of bilingual language proficiency and language development concerns. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(5), 489-511.

Béland, R., & Mimouni, Z. (2012). Label : un logiciel pour l'évaluation cognitive du langage pour les patients arabophones. In Gattignol P., Topouzkhaniyan S., (dir.), *Actes des Rencontres d'orthophonie 2012*, « Bilinguisme et Biculture : nouveaux défis », Isbergues : Ortho-Edition, 343-358.

Busch, B. (2010). School language profiles: Valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and education*, 24(4), 283-294.

Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, (236).

Bialystok, E. (2009). L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif précoce. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 1-5.

Bishop, V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T. & the CATALISE consortium.

(2017). CATALISE 2: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(10), 1068-1080.

Clerc Conan, C. (2015). Construire une éducation plurilingue et interculturelle avec les parents : enjeux et modalités. *Babylonia : revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, Fondazione Lingue e Culture (Comano), 2015, *Les approches plurielles des langues et des cultures*, pp.34-37, hal-02528134.

COST Action IS0804 (2011). Questionnaire for Parents of Bilingual Children (PaBiQ). <https://www.bi-sli.org>

De Houwer, A. (2019). Développement et évaluation globale du langage chez le jeune enfant plurilingue : le rôle central de l'environnement linguistique. In KERN S., *Le développement du langage*, pp. 123-148, Paris : DeBoeck.

Deprez, C. (1996). Parler de soi, parler de son bilinguisme, *AILE* 7, 155-180.

Dewaele, J.M., Costa, B., Rolland, L. & Cook,

S.R. (2020). Interactions and mediation between multilingual clients and their psychotherapist, *Babylonia*, 3(1), 65-68.

Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. (2004).

Dual language development & disorders. Baltimore, MD: Paul H.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1. La présentation de soi*. Paris : Minuit, 110-111.

le Pichon-Vorstman, E. (2012). Genèse de l'évolution des représentations de la communication exolingue par des enfants plurilingues : au commencement était l'apprentissage de la langue étrangère, *Corela* [En ligne], HS-11 | 2012, mis en ligne le 03 février 2012, URL : <https://journals.openedition.org/corela/2620>

Launay, L., Maeder, C., Roustit, J. & Touzin, M.

(2018). *Évaléo 6-15*, Isbergues : Ortho édition.

Lüdi, G. (2004). Pour une linguistique de la compétence plurilingue, *Revue de Linguistique Appliquée*, Vol. IX, pp. 125-135.

Menguellat, H. (2012). Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues. *Synergies Pays Riverains du Mékong*, (4), 153-169.

Molinié, M. (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n°39.

- Mondada, L., & Pekarek, S.** (2005). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* [En ligne], *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*. <https://journals.openedition.org/aile/947>
- Mondiale de la Santé, O.** (2012). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : version pour enfants et adolescents, CIF-EA–Reprint 2012.
- Paradis, J.** (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment, *Applied Psycholinguistics* 31, 227-252.
- Paradis, J., Emmerzael, K., & Sorenson Duncan, T.** (2010). Assessment of English Language Learners: Using Parent Report on First Language Development. *Journal of Communication Disorders*, 43, 474-497. Child English as a Second Language Resource Centre.
- Paradis, J.** (2011). Individual Differences in Child English Second Language Acquisition: Comparing Child- Internal and Child-External Factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1:3, 213-237.
- Pavlenko, A.** (2012). Affective processing in bilingual speakers: Disembodied cognition? *International Journal of Psychology*, 47(6), 405- 428.
- Perregaux, C.** (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin VALS-ASLA* 76, 81-94.
- Py, A.** (1997). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, *Etudes de Linguistique appliquée n° 108*, Didier-Hatier, ré-édité in Gajo (2005).
- Reid, E.** (1988). Les réseaux sociolinguistiques dans les communautés sociales et scolaires. *Bulletin CILA* 47, 144-154.
- Rezzoug D., Bennabi-Bensekhar M., & Moro M. R.** (2018). L'ELAL D'Avicenne, le premier outil transculturel d'évaluation des langues maternelles des enfants allophones et primo arrivants. *L'autre, cliniques, cultures et sociétés*, volume 19, n°2, pp. 142-150
- Rolland, L., Dewaele, J.-M., & Costa, B.** (2019). Multilingualism and psychotherapy: Exploring multilingual clients's experiences of language practices in psychotherapy. *International Journal of Multilingualism*, 14(1), 69-85.
- Sabatier, C.** (2010). Plurilinguismes, représentations et identités : des pratiques des locuteurs aux définitions des linguistes. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), 125-161. <https://doi.org/10.7202/1000485ar>
- Sicard-Fraisse, F.** (2014). Pratique linguistique de l'arabe et construction identitaire, *Revue Diversité n°176*, 92-97.
- Simon D.I., Maire-Sandoz, M.O.** (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social, *Etudes de Linguistique Appliquée 2008 ; 151/3* : 265-276.
- Simon, D-L., Thamin, N.** (2009). Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières. *Revue Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*.
- Tuller, L.** (2015). Clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts. In: Sharon Armon-Lotem, and Jan de Jong (Eds.) *Methods for assessing multilingual children: disentangling bilingualism from Language Impairment*. Bristol, UK : Multilingual Matters.
- Wechsler, D., & Naglieri, J. A.** (2009). WNV : échelle non verbale d'intelligence : manuel. EPCA, les Éd. du Centre de psychologie appliquée.
- Witko, A.** (2012). Une approche interculturelle en Orthophonie-Logopédie auprès d'adolescents présentant des troubles des apprentissages, In Gattignol P, Topouzkhianian S., (dir.), *Actes des Rencontres d'orthophonie 2012, « Bilinguisme et Biculture : nouveaux défis »*, pp. 455-500, Isbergues : Ortho-Edition.