



HAL
open science

Une approche interculturelle en orthophonie-logopédie auprès d'adolescents présentant des troubles des apprentissage.

Agnes Witko

► **To cite this version:**

Agnes Witko. Une approche interculturelle en orthophonie-logopédie auprès d'adolescents présentant des troubles des apprentissages.. Bilinguisme et Biculture: nouveaux défis, Dec 2012, Paris, France. hal-03751492

HAL Id: hal-03751492

<https://hal.science/hal-03751492>

Submitted on 13 Jan 2023

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.

Agnès Witko
 ORTHOPHONISTE, DOCTEUR EN SCIENCES DU LANGAGE
 UNIVERSITÉ CLAUDE BERNARD LYON 1,
 INSTITUT DES SCIENCES ET TECHNIQUES DE RÉADAPTATION
 FORMATION ORTHOPHONIE.
 agnes.witko@orange.fr

Une approche interculturelle en orthophonie-logopédie auprès d'adolescents présentant des troubles des apprentissages.

An intercultural approach in speech and language therapy with teen agers presenting learning disabilities.

Résumé

Dans le contexte de la marginalisation scolaire et des troubles des apprentissages sévères, un suivi orthophonique de groupe a été proposé à quatre adolescents arabophones bilingues, en partenariat avec une intermédiaire linguistique, une éducatrice d'origine algérienne qui pratique l'arabe et le français. Trois résultats sont présentés : (1) Des effets indirects en termes de retombées institutionnelles sont exploitables à propos du vécu de migration, de la recherche identitaire, de l'impact du type de bilinguisme et des multiples aspects du processus d'intercompréhension entre langue maternelle (arabe dialectal) et langue seconde (français standard). (2) Les effets directs et qualitatifs d'un tel dispositif langagier font ressortir les liens porteurs entre résilience linguistique et estime de soi, entre flexibilité mentale et ouverture cognitive, un intérêt grandissant pour le langage complexe et élaboré dans la langue seconde mais aussi l'envie d'apprendre d'autres langues ; en revanche, des freins subsistent en termes d'hypothèse spontanée verbale, de trouble phonologique résistant, de lenteur de compréhension et de réticence des familles à exploiter leur langue maternelle dans le pays d'accueil. (3) Enfin, des résultats quantitatifs mettent en évidence la nécessaire complémentarité entre langage oral et fonctions cognitives associées. Quelle que soit leur durée d'exposition au fran-

çais, un déficit phonologique, transitoire ou résiduel, subsiste chez les quatre adolescents, nécessitant un entraînement linguistique dans ce domaine. En favorisant les échanges pluridisciplinaires et en misant sur un dialogue entre culture et langues, la bilinguisme apparaît comme une ressource et comme un tremplin d'apprentissage qui conduit à libérer des potentialités cognitives et créatrices, y compris pour des jeunes qui peinent à faire leurs preuves au niveau scolaire.



Acculturation, identité, bilinguisme, intercompréhension, intermédiaire linguistique.



Abstract

In the context of educational marginalization and learning disorders, a speech therapy was proposed to four bilingual Arabic-speaking teenagers, in partnership with a linguistic mediator, an educator from of Algerian origin who speaks Arabic and French. Three results are presented: (1) Indirect effects in terms of institutional benefits are usable about the experience of migration, the search for identity, the impact on the type of bilinguality, and multiple aspects of the process of shared meaning between mother tongue (Arabic dialect) and second language (French standard). (2) Direct and qualitative effects of such intervention in speech therapy highlight relationships between linguistic resilience and self-esteem, among mental flexibility and cognitive opening, a growing interest in complex second language, but also the desire to learn other languages; however, the brakes remain in terms of hypo verbal spontaneity, of resistant phonological disorder, slow understanding and reluctance of families to use their mother tongue in the host country. (3) Finally, quantitative results demonstrate the necessary complementarity between oral language and associated cognitive functions. Regardless of duration of exposure to French, a phonological deficit, transitional or residual, remains among four teenagers, requiring language training in this area. Promoting multidisciplinary exchanges and a dialog between cultures and languages, bilinguality appears as a resource and as a springboard for learning that leads to enhance cognitive and creative potential, especially in young people who are struggling to succeed at school.



Acculturation, identity, bilinguality, shared meaning, linguistic mediator

Introduction

Langage, langues et culture sont indissociables. Ancrée dans la relation à soi et aux autres, la faculté de langage est individuelle ; elle caractérise chacun d'entre nous et se développe dans l'interdépendance pensée/langage. La ou les langues que nous parlons sont les moyens de représentation les plus conventionnels à notre disposition pour échanger et transmettre des informations à partager, la langue maternelle prenant une place particulière dans l'équilibre identité/ "socialité". Quant à la culture, elle forge nos visions du monde, nos croyances, nos manières de communiquer et des modes relationnels différents selon les communautés. L'entrelacs du socio-culturel, du comportemental et du langagier est particulièrement complexe dans le contexte de l'éducation spécialisée. C'est pourquoi des perspectives complémentaires sont nécessairement croisées en clinique orthophonique. Quand on se soucie de l'être humain, il n'existe ni frontières étanches entre les disciplines, ni domaines réservés. Les rapports dialectiques et les tensions dynamiques entre différents pôles structurants conduisent à des lectures complémentaires des faits et des comportements.

Nos questionnements nous ont amenée à intégrer une visée interculturelle dans une démarche de soin orthophonique, avec pour objectif de lutter contre les extrapolations, les jugements troublants, les tentatives d'abstraction et d'ethnocentrisme "à l'occidentale", alors que tout un pan du vécu, à la portée d'une clinique simplement contextuelle, serait oublié ou négligé. A partir de travaux en psychiatrie enrichis de références anthropologiques (Nathan, 1986 ; Moro, 1994, 2010 ; Rosenbaum, 1997), des éléments forts de l'expérience de migration seront développés car ils semblent avoir un impact direct sur le vécu socio-affectif d'intégration et sur le rapport aux apprentissages des jeunes que nous accompagnons en orthophonie. De manière complémentaire, d'autres points d'appui théoriques contribuent à notre réflexion : les travaux québécois en psychopédagogie sur les jeunes en échec scolaire (Vitaro & Gagnon, 2000) et/ou décrocheurs (Janosz, 2000), les recherches en psychologie cognitive et en psycholinguistique sur les concepts-clés de bilingualité et de bilinguisme (Hamers & Blanc, 2000) et enfin les études sur l'acquisition du langage en cas de bilinguisme (Kail *et al.*, 2008).

De nombreuses recherches et débats sont en cours sur ces vastes questions. Notre contribution concerne le contexte de la marginalisation scolaire et des troubles des apprentissages sévères et résistants. Après avoir exposé notre problématique, nous reviendrons d'abord sur la place du langage dans l'équation socialisation/apprentissage, sur des éléments clés d'une approche interculturelle basée sur la synergie " Langage, Communication, langue " (LCl), avant de présenter quelques données cliniques orthophoniques et les perspectives qu'elles dessinent en termes d'évaluation langagière et d'accompagnement thérapeutique.

I - Socialisation, apprentissages et langage

Selon Sauvageot & Métellus (2002), les Français soignent, les Belges éduquent, les Anglais transforment, les Italiens comparent, les Norvégiens associent des démarches pour traiter un patient. Au delà de cet inventaire de stéréotypes européens, on doit admettre que l'empreinte culturelle demeure omniprésente dans l'organisation de la santé publique et dans les démarches soignantes. De plus, " prendre soin de..." renvoie inéluctablement à des priorités d'action conditionnées par des principes de réalité sociale et économique propres à chaque micro-contexte socio-éducatif. Les données dites " sensibles " auront des répercussions sur les pratiques éducatives, pédagogiques et soignantes. Le contexte de l'éducation spécialisée en Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique¹ confère à l'orthophoniste, membre d'une équipe thérapeutique pluridisciplinaire, un questionnement tout à fait spécifique sur le soin, qui conduit à mettre en relation processus de socialisation, apprentissages et langage.

A – Problématique et naissance du projet " Langage et Culture "

Un certain nombre de jeunes accueillis en ITEP utilisent une langue maternelle ou langue première (L1), qui n'est pas le français, la langue administrative et celle des apprentissages académiques dans notre pays. Le français aura donc pour ces jeunes le statut de langue seconde (L2). Pendant leur petite enfance, ils ont développé leur faculté de langage au sein de leur milieu familial, en mobilisant dans le cas présent

¹ Voir la définition des ITEP dans le décret N°2005-11 du 6 janvier 2005 sur les ITEP et la circulaire interministérielle n°2007-194 du 14 mai 2007.

l'arabe, dont ils conservent la pratique en tant que langue d'usage à la maison, au sein de la famille élargie et dans leur quartier. Le français est pratiqué dans le milieu scolaire et dans les échanges sociaux. Notre attention s'est portée sur le parcours de quatre jeunes, et plus particulièrement sur l'un d'entre eux.

A la suite d'Hamers & Blanc (2000) et dans l'objectif de réfléchir sur des problématiques individuelles, nous pensons que le terme de "bilingualité" est préférable à celui de "bilinguisme", puisque celui-ci réfère au phénomène collectif selon lequel une société utilise plus d'une langue. Néanmoins, les deux termes se rejoignent sur le plan notionnel et seront employés de manière équivalente. De plus, nous adoptons volontairement une définition extensive de la bilingualité, considérée ici comme un état et un fonctionnement psychologique d'un individu qui *connaît et pratique* plus d'un code comme moyen de dénomination et de sémantisation (Austin, 1966). Comme le présente Grosjean (2008), le bilinguisme revient à produire des énoncés significatifs dans deux (ou plusieurs) langues, permettant un usage alterné de plusieurs codes linguistiques dans le quotidien des rapports sociaux. La maîtrise parfaite de deux langues est rare ; en revanche, on constate souvent des compétences différenciées à l'oral et à l'écrit dans chacune d'elle. A propos du bilinguisme des locuteurs turcophones, Akinci (2003) explique que les enfants turcs n'ont pas les moyens d'apprendre les deux langues de manière équilibrée. Selon les conditions d'instruction des enfants, la langue maternelle peut être reléguée au profit de la langue officielle et d'apprentissages académiques du pays d'accueil. Le bain langagier de la télévision satellitaire, d'internet et les visites annuelles au pays vont tout de même maintenir un contact avec la langue maternelle.

Les jeunes scolarisés en ITEP seront qualifiés de "bilingues" lorsqu'ils utilisent à l'oral deux langues, même si l'une des deux est davantage parlée, valorisée, et même si les compétences sont développées de manière déséquilibrée (notamment dans un décalage entre production/expression et réception/compréhension). Les jeunes en question sont considérés comme des locuteurs bilingues actifs car ils investissent deux systèmes symboliques au niveau cognitif et affectif. Ils font appel à des savoirs linguistiques acquis spontanément selon les situations, ils mobilisent des souvenirs et des habitudes de vie dans les deux cultures.

Ces jeunes doivent résoudre l'équation "bénéfice-coût-risque" qu'implique cette double vision du monde, un choix que nous pensons à la base *identitaire*, notamment quand le bilinguisme est maintenu dans le pays d'accueil (Abdallah-Preteceille, 1991 ; Kaës, 1998).

Clinicienne des troubles de la communication dans les contextes de migration, Rosenbaum (1997) utilise le terme de bilinguisme selon trois orientations schématisées comme suit : (1) la maîtrise de deux langues qui relèverait d'un *bilinguisme cognitif*, évalué sur les erreurs et interférences entre deux systèmes de phonèmes, deux lexiques, deux syntaxes, etc. ; (2) l'intégration sociale dans deux communautés qui donnerait naissance à un *bilinguisme culturel* et qui relativise le degré de maîtrise codique ; (3) enfin, des compétences linguistiques fonctionnelles dans deux langues (ou plus en cas de plurilinguisme), une situation sociolinguistique proche de la notion de diglossie, dans la mesure où certaines fonctions verbales sont possibles dans un code, et d'autres dans un autre, déclenchant un *bilinguisme fonctionnel*, souvent professionnel, car les répertoires spécialisés en langue seconde sont souvent développés dans le cadre d'un métier ou d'une discipline. Notre problématique se situe dans la deuxième orientation : nous nous questionnons sur la place que tient la bilingualité culturelle, au sein des problématiques langagières traitées dans les établissements de soin que sont les ITEP. Comment les adolescents la vivent-ils ? Comment en retirent-ils des bénéfices ? Quels freins doivent-ils assumer dans leurs apprentissages ?

B – Socialisation et apprentissages : des marqueurs de stigmatisation ou des leviers de développement ?

Définis par le décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005, les ITEP accueillent " *les enfants, adolescents ou jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. Ces enfants, adolescents et jeunes adultes se trouvent, malgré des potentialités intellectuelles et cognitives préservées, engagés dans un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions conjuguées et à un accompagnement personnalisé* ". Dans la loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, la notion de " processus handicapant " constitue un handicap, au sens

de la présente loi, en fonction d’ “*une limitation d’activité ou d’une restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d’une altération substantielle, durable ou définitive d’une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d’un polyhandicap ou d’un trouble de santé invalidant*”. Le handicap psychique ainsi circonscrit renvoie à des données extrêmement complexes : quelle est la part d’éléments objectifs et mesurables ? Et celle des variations contextuelles liées aux multiples cadres d’observation et aux différents points de vue adoptés par les soignants qui véhiculent des choix éthiques, culturels, institutionnels et disciplinaires selon leur spécialité. Comment se traduisent les difficultés de socialisation et d’apprentissage ? Dans ce contexte, comment l’orthophoniste peut-il relever des manifestations des difficultés psychologiques au niveau du langage ?

L’accueil d’un jeune en ITEP équivaut à dire que l’altération des structures psychologiques persiste : comment les instances de santé publique et les professionnels du soin se mobilisent-ils dans cette évaluation pour repérer les structures psychologiques défaillantes ? De quel ordre est la limitation ou la réduction d’activité ? Quelle est l’activité la plus touchée ? Quelle est celle qui est préservée et pourra devenir un point d’appui pour tenter d’agir sur le désavantage social subi par l’adolescent ? Quelles seront alors les stratégies de soin orthophoniques dans ce cas particulier de difficultés persistantes ? A partir de l’entrée “Langage” que nous définirons ultérieurement, l’orthophoniste se donne trois objectifs : (1) évaluer les fonctions physiques, sensorielles, mentales (neuropsychologiques, cognitives ou psychiques) qui sont altérées et qui portent préjudice au développement et au fonctionnement du langage ; (2) mettre en avant les capacités et les potentialités préservées ; (3) tenir compte des *déterminants humains* que sont l’âge chronologique, le sexe et des facteurs sociaux et culturels, dont la terre de naissance, la généalogie familiale et la langue maternelle. Le défi consiste à repérer et à proposer ensuite des modalités et des stratégies d’intervention qui prennent en compte les facteurs humains les plus déterminants.

Ainsi ancrée, la démarche orthophonique sera obligatoirement ouverte sur des interventions thérapeutiques pluridimensionnelles, prenant en compte les conditions d’émergence du langage et de la parole, d’épanouissement socio-relationnel et de développement linguistique.

Le sens et ses multiples déclinaisons, les affects et les facteurs de personnalité, la place que chacun peut prendre dans une société relèvent de dimensions irréductibles à des nosographies, pourtant incontournables en santé publique.

C – Problématiques langagières : symptôme comportemental, profil atypique et réalités familiales

Rappelant les objectifs du DSM-IV (1994, 2000), Le Moal (2010) présente une description fine des troubles mentaux selon 5 axes : analyse des symptômes, des troubles de la personnalité et du développement, de la présence ou pas de troubles physiques, de la sévérité des événements de la vie et de capacités adaptatives. Dans cette liste, les deux critères de développement et d'adaptation retiennent particulièrement notre attention. En effet, selon notre expérience de terrain résumée dans une classification clinique (Witko, 2011), les difficultés des jeunes accueillis en ITEP relèveraient de deux facteurs dominants : (1) l'adaptation sociale mise en péril en raison d'un déficit intellectuel léger, d'une souffrance psychique, ou encore d'un trouble d'ordre psychopathologique ; (2) une dynamique développementale atypique caractérisée par des troubles structurels et primaires du langage, par des troubles langagiers structurels et secondaires à une altération physique (surdité, épilepsie, maladie neurométabolique, génétique, etc.), ou encore par une problématique langag re d'origine fonctionnelle qui relève d'un contexte socio culturel " diff rent ", au sens d'histoire familiale particulière, qui peut inclure un bi-ou plurilinguisme.

Certains jeunes bilingues, qui présentent des anomalies ou des curiosités dans leurs acquisitions et dans leur scolarité, sont orientés dans l'enseignement spécialisé. Selon l'avis partagé par de nombreux chercheurs, et en particulier Kail *et al.*, (2008), le *facteur linguistique* est un élément majeur du développement et des apprentissages. En suivant Janosz (2000) qui insiste sur la constellation des facteurs intriqués et impliqués dans les problématiques d'échec scolaire, notre préoccupation vis à vis des locuteurs bilingues ne fait qu'augmenter. En effet, la prévalence des échecs scolaires interroge chez les enfants issus de la migration, et cela d'autant plus, quand ces derniers sont orientés dans l'enseignement spécialisé. C'est le cas des quatre jeunes qui ont participé au projet Langage et Culture. Ils disposent tous de

capacités intellectuelles évaluables et font preuve d'un dynamisme cognitif. Pour autant, les résultats et l'adaptation scolaires ne sont pas au rendez vous. L'histoire personnelle de chacun laisse penser que ces jeunes ont dû construire leur maîtrise du français hors soutien parental ; corrélativement, la réception et la compréhension des codes sociaux s'effectuent *via* le français. Si ce dernier n'est appréhendé qu'en tant que langue formelle dont le rôle premier serait celui d'établir le respect des lois sociales, comme seule promesse d'un " vivre ensemble " solidaire, l'apprentissage de la langue seconde risque de souffrir d'un rapport au langage biaisé, d'autant que celle-ci devient par obligation, celle de l'accès au savoir (Lahire, 2008).

Projetés dans la mouvance sociétale engendrée par une histoire de migration et pris dans une forme de conflit de loyauté vis à vis de leurs parents, on peut penser que ces enfants ont vécu leurs premiers apprentissages et leur socialisation en France dans un contexte d'incertitude qui a pu contrarier leur mise en confiance et en appétence, préalables à tout processus d'apprentissage (Rosenbaum, 1997). Sans tenir compte du risque de disqualification de leurs parents, et/ou des exigences multiples des interlocuteurs du pays d'accueil, ces enfants d'immigrants ou de migrants semblent aujourd'hui perdus entre des objectifs inaccessibles, des contraintes insupportables et un avenir sans lendemain. Alors que leurs fonctions cognitives associées au langage témoignent d'aptitudes correctes au moment d'un bilan orthophonique réalisé en ITEP, aucun des quatre jeunes ne dispose d'un langage écrit fonctionnel qui leur permettrait d'apprendre sereinement. Trois des adolescents bilingues rencontrent des problèmes sévères de déchiffrage en français et sont freinés par un décodage laborieux et approximatif ; le quatrième déchiffre correctement mais reste un faible compreneur. Une prévalence du bégaiement et du mutisme sélectif est également mentionnée chez les enfants bilingues, ce qui se vérifie chez Salem qui a développé un bégaiement, et chez Iram qui présente des comportements proches du mutisme. Autant dire que la stricte qualification d'un trouble du langage chez ces adolescents est englobée dans un vaste questionnement. Dès leur admission en institution spécialisée, les signes révélateurs d'un malaise profond mettent en scène les dimensions affectives et cognitives de leur personnalité, de leur pensée et de leur langage (Yahyaoui, 1988)

II - Le langage : trait d'union entre cultures et langues

A – Langage, Communication, langue : trois paradigmes au cœur des questions sur la bilinguisme

Le décret du 2 mai 2002² donne à l'orthophoniste la mission de prévenir, évaluer et prendre en charge, aussi précocement que possible, par des actes de rééducation constituant un traitement, les troubles de la voix, de l'articulation, de la parole, ainsi que les troubles associés à la compréhension du langage oral et écrit, et à son expression. Ainsi, ce professionnel s'attaque à un phénomène d'une immense complexité : la capacité de langage portée et développée par tout être humain *a priori* socialisé. Selon Bijeljac & Breton (1997, p. 32), *“ le langage fait partie du patrimoine biologique de l'être humain, mais cette capacité universelle a la particularité de prendre des milliers de formes différentes. Les langues parlées dans le monde se distinguent les unes des autres sur un grand nombre de caractéristiques ”*. Si les sons présentent peu de variétés, les mots et les lexiques sont très différents, avec seulement 200 à 300 mots communs à toutes les langues. Les mêmes auteurs attirent l'attention sur le pouvoir génératif du langage puisqu'*“ en combinant des sons en mots et les mots en phrases selon des règles syntaxiques (grammaire), l'homme est capable d'exprimer un nombre infini de pensées à une vitesse et avec une précision qu'aucun autre système naturel de communication ne peut égaler ”* (ibid, p. 13). Si la consubstantialité caractérise les rapports entre langage et langue, les liens entre langage et culture définis par Hamers & Blanc (2000, p. 8) relèveraient d'une logique similaire :

“Language does not exist in itself but as a use for the overall behavior with is meaningful in given culture. Functions of language are universal but the linguistic forms vary across languages and cultures. To some extent language is one of the variables which define culture. Moreover, language cannot be isolated from other aspects of behavior. When language is processed by an individual, it is intermingled with cognitive and affective processes.”

Afin de mettre en œuvre prévention, évaluation et traitement langagier, nous considérons que la faculté humaine de langage repose d'une part sur le traitement d'informations multisensorielles d'ori-

² Décret n°2002-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste.

gine neuropsycholinguistique en entrée et en sortie, et d'autre part sur des manifestations d'ordre psychique en lien avec des états internes vis à vis de soi-même et d'autrui (Magistretti & Ansermet, 2010). Autrement dit, dans un contexte donné, l'être humain en réception va percevoir, reconnaître et analyser un signal acoustique afin de partager avec ses congénères des impressions, des images mentales et/ou des représentations. En production, il cherche à extérioriser et à transcoder un ensemble de ressentis, d'intentions et/ou de concepts, plus ou moins formalisables, plus ou moins stabilisés, symbolisés par des codes conventionnels très différents : les systèmes digitaux et verbaux par l'intermédiaire des langues et de la parole qu'elles génèrent, et les codes plus analogiques paraverbaux (intonation et autres signaux supra-segmentaux tels que le débit, le timbre, etc.) et non verbaux (picturaux, mimo-gestuels). Le tout s'inscrit dans des liens tacites et implicites relatifs aux préceptes normatifs, aux habitudes de communication et d'interaction véhiculées dans les pratiques socio-culturelles des peuples du monde, décrites notamment en ethnographie de la communication (Hymes, 1974).

La prédisposition au langage n'est donc pas si simple à mettre en œuvre. Si l'orthophoniste souhaite analyser ce qui se passe en cas de dysfonctionnement, un décryptage sur trois niveaux s'impose. En effet, on doit considérer le langage dans trois aspects complémentaires : premièrement, c'est un objet/matière à mettre en forme pour s'exprimer d'abord et pour développer dans un second temps une fonction "méta" langagière ; deuxièmement, c'est un vecteur d'identité personnelle, clé de la reconnaissance d'autrui et de la réciprocité ; et troisièmement, il joue un rôle d'outil et d'instrument au service d'une sémiotisation du monde réel ou imaginaire, processus fondamental pour prendre conscience de ses croyances et pour transformer ses représentations, sources d'apprentissage et de capitalisation de connaissances.

Ces trois axes se révèlent être la base d'une approche interculturelle, dans le sens où ils se combinent pour créer une synergie existentielle au-delà des mots : (1) Tel un cadeau de la nature, tout être humain porte en lui l'aptitude au langage quelle que soit son origine. Matière première invisible, elle se révèle progressivement et tire ses ressources d'un corps qui éprouve des sensations, régule son tonus et ses émotions, un corps qui respire, qui souffle ou qui soupire, un corps qui pleure et qui rit, qui crie, parle, chante, mime, trace, écrit. En tant

que procès qui exploite une multitude de signaux neurobiologiques et qui produit en retour une foultitude de signes très hétérogènes, la capacité de langage conditionne et entretient l'espoir de tout être humain à vivre en harmonie avec son corps et sa psyché. (2) Inscrite dans un processus d'attachement précoce, et plus encore dans les histoires de migration, d'attachements multiples à des lieux, à des ancêtres, à des manières d'être et de faire, la fonction communicative se déploie (ou non) à partir de rencontres avec autrui rendues possibles et prometteuses. D'une identification de soi face aux autres, naîtra et se construira une identité, notamment grâce au support des langues, un moyen parmi d'autres de formalisation des rapports interpersonnels. (3) Enfin, en tant qu'instrument au service de la mise en sens du monde, la capacité de langage se concrétise par la pratique des langues, reconnues comme des modes de symbolisation puissants. La domination de la modalité verbale du langage, notamment par les opérations cognitives de dénomination et de sémantisation, reste soumise à l'interprétation des interlocuteurs en présence. Elle se trouve ainsi largement dépassée par tout ce qui relève de l'indicible et de l'intraduisible, notamment dans le contexte de la bilinguïté.

Le langage ne peut être traité et soigné sans les paradigmes de communication et de langue(s). Comme l'argumente Devereux (1985), il s'agit bien d'une synergie entre des pôles structurants de l'être humain à étudier dans une perspective complémentariste, en faisant la preuve de l'articulation de données appartenant à des champs différents, et dans un premier temps en convoquant celles de l'anthropologie, de l'ethnologie et de la psychanalyse (Lévi-Strauss, 1977). Dans un deuxième temps, c'est la psychologie cognitive et la psycholinguistique dans ses fondations linguistiques dont seront extraites des notions théoriques, pivot pour notre réflexion.

B – Etre né quelque part : première clé d'une acculturation et d'une identité

“La culture nous introduit dans la complexité, dans la multiplicité, dans le rapport à l'autre et donc à soi-même” (Moro, 2010). En effet, la multiplicité des niveaux d'inscription de la culture dans des messages et des codes rend compte de la force de structuration de cette empreinte pour tout individu. C'est dans cette optique que l'orthophonie intègre les conditions de développement du langage parmi les facteurs humains qui déterminent la dynamique d'évolution d'un individu.

1 – Vivre une trajectoire familiale singulière et développer son langage

Selon Devereux (1985), culture et esprit humain se présupposent réciproquement. L'être humain se définirait ainsi selon trois séries de coordonnées : biologiques, psychologiques et culturelles. Nathan (1986) va plus loin en attribuant un cadre culturel interne à tout sujet qui reposerait sur un mécanisme d'enculturation, au sens où il existerait une incarnation de la culture dans chaque être humain, dans les perceptions, les sensations, le développement de l'enfant par les soins et l'éducation qu'il a reçus, un cadre culturel intériorisé par *le " vécu, le perçu, le senti "*. Approfondis par Lévi-Strauss (1977), les débats fondateurs sur la question des territoires partagés et répartis entre psychiatrie et anthropologie, vont inscrire la notion d'identité dans un creuset commun aux cultures et aux langues. A la suite de ces auteurs, Moro (1994) souligne qu' "*un système culturel est constitué d'une langue, d'un système de parenté, d'un corpus de techniques et de manières de faire (la parure, la cuisine, les arts, les techniques de soin, de maternage...)*". Bruner (1991) défend des idées similaires à propos de l'impact de la culture dans les processus mentaux, et corrélativement dans le développement de l'enfant.

En relatant des histoires de migration particulières, (Moro, 2010) avance deux conclusions : (1) il n'existe pas d'homme sans culture, sans fonctionnement psychique et sans langage, ce qui confère à ses trois notions gigantesques, un caractère universel propre à tout être humain ; (2) quand on parle de pluri-culture, il est forcément question de filiations complexes, de constellations culturelles, de politique, de groupes sociaux en mouvement dont le modelage engage des générations entières. Comme le relate si humainement Rosenbaum (1997), quand des parents et des enfants doivent s'intégrer dans une terre d'accueil, ils ont à construire un équilibre : accepter de laisser ou perdre des éléments de leurs racines pour se tourner vers de nouveaux horizons. Dans ces trajectoires familiales incertaines, des aménagements et des compromis sont nécessaires pour lutter contre les contradictions, les paradoxes ou les incompréhensions qui contrarient souvent les projets initiaux. Forcément sensibles à ces distorsions sociales, les enfants perdent de l'énergie inconsciemment ; ils s'engagent alors dans les apprentissages en vivant une socialisation déséquilibrée.

brée. Véritable levier thérapeutique, les souvenirs familiaux liés à la culture d'origine et les innombrables ressources de la parentalité demandent donc à être intégrés dans les pratiques cliniques.

C'est ce qui se dégage des études interculturelles de plus en plus fouillées. Selon Moro (2010) et Rosenbaum (2009), l'impact de la migration produit des transformations majeures dans une généalogie : pour penser au devenir de leurs enfants, les familles doivent gérer à la fois la découverte des normes sociales et de nouvelles habitudes culturelles, posant notamment la question des arrimages groupaux psychologiquement et socialement rassurants. Dans ce contexte, ces derniers sont parfois confrontés à des lois imposées, qui risquent de faire rupture avec des préceptes culturels d'une " première " éducation. Un vécu d'échec, des efforts non récompensés, des espoirs familiaux déçus risquent de faire barrage aux nouvelles orientations de vie et pourront avoir des répercussions dans la psychogénèse des apprentissages des enfants qui les vivent, notamment dans l'organisation spatiotemporelle et dans la structure des récits. A l'entrée à l'école, Bijeljac & Breton (1997) évoquent un " *choc linguistique* " et Moro (2010) alerte sur un " *dehors vécu comme milieu excluant* ". Des malentendus ou des déséquilibres risquent alors d'engendrer des sentiments négatifs de rejet, d'opposition, allant jusqu'à des états psychopathologiques d'anxiété ou de dépression. Dans certaines histoires de vie, ces problèmes seront transitoires et résorbés, dans d'autres, ils vont s'accroître. C'est ce qui peut se passer en ITEP, moment où se rejouent les problématiques personnelles des adolescents. Si dans un tel contexte, une consultation s'engage avec un orthophoniste, ce thérapeute devra tenir compte de ces éléments pour viser une alliance thérapeutique. La promesse d'avenir ne pourra se réaliser pour ces familles et ces enfants que si des moyens existent dans nos systèmes de pensées, dans nos moyens d'accueil publics et dans nos démarches de soin. Etre acteur dans ce genre de situation caractérisée par une profonde mouvance prend la forme d'un questionnement éthique, clairement posé par Moro (2010) à propos de la place à espérer dans une terre d'accueil " *dans la mesure où la transmission parentale et la transmission de la société ne se potentialisent pas et parfois, se posent comme antinomiques.* "

2 – Visée éthique et questionnement interculturel autour du “ vivre ensemble ”

Quel que soit le contexte, la visée éthique impose de considérer chaque être en devenir à égalité. Confié aux soins de l’orthophoniste, la dimension langagière sera alors au cœur du projet d’accompagnement thérapeutique. Même si les corpus recueillis dans une pratique de terrain sont qualifiés d’empiriques, notre clinique nous a cependant amenée à poser trois questions-clés pour initier une prise en charge langagière interculturelle :

(1) A partir des travaux de Golse (2010), quelle figure d’*attachement* précoce accompagne l’émergence du langage et de la communication chez le jeune enfant entre 0 et 3 ans, et corrélativement la pratique d’une langue maternelle (L1) simultanément à l’initiation d’une ou plusieurs autres langues (L2, L3, etc.) ?

(2) Reconnue comme une expérience potentiellement traumatisante si elle n’est pas anticipée ou simplement préparée (Bijeljac & Breton, 1997 ; Moro, 2010), comment s’est déroulée la *première* expérience de socialisation en L2, qui correspond souvent à l’entrée à l’école ?

(3) Rejoignant les questions de continuité, de raccordements et de connexion soulevées par Serres (1977) sur l’interculturel et les multiples espaces qu’il implique, quel interlocuteur privilégié fera *le pont* entre cultures et langues ? Comment les différentes institutions (école, consultations médicales, clubs sportifs, activités parascolaires ou autres) accueillent-elles les familles, sachant que les parents sont parfois des locuteurs monolingues insécurisés, y compris dans leur langue maternelle ?

Concernant les quatre adolescents suivis en orthophonie dans le groupe Langage et Culture, la question 1 renvoie à celle de leur cadre culturel interne à appréhender dans le rapport à leur langue maternelle : comment le petit enfant qu’ils ont tous été a-t-il utilisé ses premières ressources psychiques pour révéler un langage invisible jusqu’alors, et lui faire revêtir un habit culturel inséparable d’un répertoire linguistique uni-ou plurilingue ? Les quatre adolescents ont vécu avec leur mère jusqu’à l’âge de 3 ans, mais un seul des quatre vit avec elle au moment de son entrée à l’ITEP. Parmi les trois autres, l’un vit avec sa grand-mère, l’autre avec son père dans une famille recomposée, et le troisième vit dans sa famille élargie, car il a été accueilli en

France pour des problèmes de santé par son oncle, qui est devenu son tuteur. La question 2 de la socialisation s'est jouée en maternelle pour Mamoud et Salem, et à l'école primaire pour Iram et Ali. La question 3 soulève celle des interlocuteurs privilégiés : la mère pour Mamoud, la grand-mère et le professeur de hip hop pour Salem, le père pour Ali, et l'oncle pour Iram. L'ensemble de ces informations est recueilli et mutualisé au sein de l'équipe thérapeutique, habilitée dans les décrets ITEP à mettre en œuvre des actions conjuguées sous la responsabilité du médecin psychiatre. Afin de tenir compte de l'impact des fondations socio-psycho-affectives, l'orthophoniste va rechercher des informations sur les conditions d'acquisition du langage.

C – Acquisition du langage, bilinguisme et bilinguisme

Comme nous l'avons exposé précédemment, le soin orthophonique se donne pour objectif de comprendre et de soigner une personne en difficulté au niveau du langage, de la communication et/ou de la langue (LCI). Il prend forcément en compte la naissance et la dynamique d'acquisition d'un enfant, sa mutation développementale à l'adolescence et se projette dans la maturation des processus qui se poursuivront à l'âge adulte, ce dernier stade se déployant pendant de nombreuses années dans des conditions qui dépendent évidemment des deux stades précédents. Selon Kail *et al.* (2008), l'acquisition du langage est :

“ un moment crucial du développement de l'enfant, dont le résultat est la maîtrise d'un système symbolique puissant lui fournissant les bases nécessaires pour accéder à des niveaux complexes de l'interaction sociale et de fonctionnement cognitif. Les dysfonctionnements du langage chez l'enfant présentent un enjeu majeur de santé publique, nécessitant des diagnostics fiables, ainsi que des méthodes appropriées et efficaces de remédiation.”

Au lieu de partir de représentations figées et prédéterminées, l'orthophoniste va obligatoirement s'intéresser à une construction progressive du langage de l'enfant et aux conditions d'émergence de la langue maternelle (Dressler, 2008). Si les questions sur la nature du langage ne relèvent pas des missions de l'orthophoniste, celles qui touchent aux processus de développement se posent à chaque bilan d'enfants ou d'adolescents. Néanmoins, si certains linguistes couplent langage et langue (Ducrot & Schaeffer, 1995 ; Benveniste, 1966) et que d'autres convoquent simultanément langage et communication

(Danon-Boileau, 2010), ces frontières à géométrie variables invitent au questionnement suivant : quelles conditions vont jouer un rôle prégnant dans un développement conjoint du langage, de la communication et des langues ? Quels concepts posent précisément la problématique de la bilingualité sur ces trois niveaux ? S'agit-il d'acquisition spontanée, guidée ou imposée, précoce ou tardive, équilibrée ou déséquilibrée ? Et plus précisément, quel modèle neuropsycholinguistique choisir pour évaluer le langage ? Comment utiliser les notions de langue maternelle et seconde ? Quels sont les liens et résonnances sur l'observation de la communication ?

1 – Langue maternelle et langue seconde : opposition ou continuum langagier ?

De tout temps, les idiomes, leurs usages et leur évolution ont été soumis aux contacts entre langues, en lien avec la migration, les opportunités du marché du travail, le commerce, les voyages, la recherche et les échanges de technologies. Les enfants et les adolescents concernés vivent alors des changements familiaux et existentiels profonds. Dans ce contexte de mutation intense, tout peut devenir inquiétant et insécurisant, notamment quand un enfant ne pratiquera pas la langue maternelle de ses parents ou qu'il l'apprendra en développant une bilingualité dans une autre langue. Dans les cas les plus fréquents, l'enjeu consiste à comprendre dans quelles conditions s'articulent les deux langues : la langue maternelle (ou langue familiale) et la langue du pays d'accueil (ou langue cible). Fluctuante selon les auteurs et les disciplines, la terminologie proposée par Hamers & Blanc (2000) sera notre référence. Grâce à un questionnaire d'entretien ciblé (cf. annexe 3), la première langue réceptionnée par l'enfant sera considérée comme la langue première dans le développement de l'enfant (L1), alors que la langue du pays de résidence aura le statut de langue seconde (L2). Pour autant, cet état des lieux dichotomique n'est qu'une première étape. Chaque histoire de bilingualité demande à être étudiée en regard des problématiques orthophoniques qui incluent une pluralité de facteurs à prendre en compte, dont la bilingualité, ce que reflète le tableau en annexe 1.

Hoffman (1991) présente plusieurs types de contextes où des enfants et des adolescents peuvent développer un bilinguisme : l'immigration, la migration, les contacts exolingues dans un pays pluriglossique, la scolarisation et l'éducation bilingue. Mamoud est

issu du premier contexte. Né en France de parents tunisiens, il est tributaire d'une certaine forme d'assimilation sociale et linguistique. Dès sa naissance, il a été en contact avec les deux langues simultanément : l'arabe tunisien dans le milieu familial avec ses parents *et* le français avec sa fratrie d'abord, puis à son entrée à l'école maternelle ensuite. Pour ce jeune en particulier, la place laissée à chaque langue est inégale : s'agit-il alors d'une bilingualité simultanée précoce, mais soustractive dans la mesure où la langue valorisée est à l'évidence le français ? S'agit-il d'un semilinguisme au sens de Billiez (2007) dans le sens où Mamoud serait un " ni...ni... " puisqu'il ne maîtrise ni le français, langue du pays de résidence, ni l'arabe, langue d'origine de ses parents ? Ou vaut-il mieux parler de deux langues maternelles ? Mamoud comprend bien l'arabe, mais il le parle peu et semble rester au stade de parleur débutant dans cette langue. Néanmoins, il traduit les échanges en arabe à sa mère quand celle-ci est reçue à l'institution. En français, il est lecteur, même s'il doit améliorer sa compréhension. Il est également un scripteur intuitif en orthographe, malgré ses hésitations et ses doutes linguistiques permanents quand il écrit. Les trois autres jeunes sont issus d'une histoire de migration particulière. Ils sont arrivés " seuls " en France pour rejoindre un membre de leur famille. Salem est accueilli en France chez sa grand-mère paternelle, à 3 ans, âge charnière sur le plan socio-langagier. Ali et Iram sont arrivés en France respectivement à l'âge de 5 et 12 ans. Ils ont construit leur langue première (L1) dans leur pays de naissance, en parlant prioritairement l'arabe algérien dans leur milieu familial.

Les quatre profils illustrent le fait que différentes formes de bilingualité existent, avec une incidence difficile à évaluer sur l'organisation de la pensée, des connaissances, des raisonnements, et cela dans les deux systèmes linguistiques en présence, ici l'arabe algérien et le français. A partir de ce choix terminologique sur la dualité " langue maternelle/langue seconde ", une évaluation orthophonique aura au moins deux objectifs : (1) dans l'anamnèse, mentionner le parcours linguistique de l'enfant ou de l'adolescent afin de présenter les rapports entre les différentes langues en présence ; (2) présenter les potentialités et les freins dont dispose ce locuteur particulier dans la langue cible. Autrement dit, *pour* l'enfant ou l'adolescent que l'orthophoniste va évaluer, est-ce que la langue maternelle (celle des parents et de leur " mère patrie ") conserve le statut de L1 ? Devient-elle une langue seconde ou secondaire pour lui ? Restera-t-elle une langue d'usage ?

Quelle est la langue officielle à laquelle l'enfant doit se conformer à l'école et dans les échanges sociaux ? Comment ses parents et ses proches se repèrent-ils par rapport à cette ou ces langues pour soutenir l'enfant dans sa scolarité en L2, tout en l'aidant à affirmer son identité en L1 ? Ce questionnement est rempli d'enjeux dans la mesure où “ *le système cognitif de l'enfant se développe en même temps que la langue (maternelle) ou les langues (deux langues maternelles ou langue seconde), alors que l'adulte aborde l'acquisition d'une langue étrangère doté d'un système cognitif mature* ” (Kail *et al.*, 2008). Les objectifs de suivi orthophonique seront déterminés en partie par cet état des lieux. Cette question du développement conjoint du langage et de la cognition impose d'approfondir l'ancrage du soin orthophonique dans des modèles de référence adaptés à la bilingualité.

2 – Pour un modèle de locuteur bilingue dès le bilan orthophonique

Un choix devient impératif en orthophonie : préférer un modèle théorique du locuteur bilingue à celui de son “ semblable ” monolingue. Si le questionnaire réalisé dans l'anamnèse permet de compiler des informations sur le statut des deux langues en présence, la difficulté majeure de l'évaluation restera la comparaison des connaissances dans les différents codes linguistiques. Néanmoins, grâce aux travaux de recherche (Kail *et al.*, 2008), les orthophonistes peuvent d'ores et déjà intégrer d'autres repères et d'autres stratégies d'évaluation tels que le niveau de maîtrise supposé dans la langue maternelle, l'âge de début d'acquisition d'une langue cible (et le français en particulier), autrement dit la durée et la quantité d'exposition à cette langue seconde. En effet, selon leur durée d'exposition à la langue cible, les jeunes bilingues doivent traiter un *input* plus complexe que leurs pairs monolingues. Comme dans tout processus d'apprentissage, des mini-paradigmes de développement, plus ou moins organisés, vont émerger, à l'image des acquisitions chez le jeune enfant : les mots se bousculent, le vocabulaire est plus ou moins précis, les prépositions sont malmenées, les morphèmes sont sur utilisés, etc. Meisel (2008) démontre que les enfants qui doivent acquérir deux L1 développent une connaissance grammaticale dans chacune des langues, et cela de manière comparable à un enfant monolingue. Pour cet auteur, le rôle de la maturation neuronale est fondamental dans l'acquisition d'une L1, alors que l'acquisition d'une L2 à partir de l'âge de 5 ans, s'apparente à celle de

l'adulte plutôt qu'à l'acquisition d'une L1. La recherche de modèles explicatifs du bilinguisme n'est pas l'objet du présent travail. Pour autant, elle devra absolument intégrer des modèles de représentation lexico-sémantique à spectre large, tels que Castonguay & Macoir (2011)³. A ce titre, des éléments de connaissance inter langues sont déterminants pour comprendre les erreurs ou les difficultés des locuteurs et leur proposer des moyens pour les contourner ou les résoudre.

3 – Typologie des langues et savoirs spécialisés orthophoniques

Parmi les 7000 langues du monde et les 200 états qui les parlent, “*les langues voisinent, se frottent les unes aux autres, s'empruntent mutuellement des mots, s'influencent ou s'opposent*” (Calvet, 2011). Il est évident que la reconnaissance de toutes les langues joue un rôle dans les luttes de domination entre les peuples (Breton, 2003). Le raccourci “langue dominante/langue dominée” annule le fait que les langues ne jouent pas les mêmes rôles dans la mondialisation et dans les sociétés. Valable à l'échelle mondiale, cette problématique se rejoue à l'échelle d'un pays. En France, il y a des locuteurs français, des migrants qui parlent leur langue maternelle (dont l'arabe, le turc, le portugais pour les langues parmi les plus représentées sur le territoire français) et des langues régionales (breton, basque, provençal, corse, alsacien) (Calvet, 2011). Selon Grosjean (2008), le point de vue sur la bilingualité n'est pas le même, dans un pays monolingue comme la France, ou dans un contexte pluri-lingue comme c'est le cas au Maghreb.

Sur le plan des familles de langues, le français est une langue romane qui rayonne en francophonie, alors que l'arabe fait partie des langues afro-asiatiques utilisées sur un vaste territoire, les langues algérienne et tunisienne appartiennent au groupe des langues chamito-sémitiques parlées dans des territoires circonscrits géographiquement (Kouloughli, 1994). Selon Pinon (2012), l'arabe standard n'est la langue maternelle de personne. L'auteure insiste sur son caractère pluriglossique reposant sur l'interaction de trois variétés linguistiques nettement différenciées : l'arabe classique, l'arabe littéral moderne et l'arabe dialectal, affirmant d'une part que les différentes variétés interagissent entre elles, et d'autre part que la langue mater-

³ Castonguay & Macoir (2011, pp. 72-73) présentent successivement le Modèle de Hiérarchie Révisée (Kroll & Dijkstra, 2002), le “*shared (distributed) Asymmetrical Model*” (Dong, Gui & Mac Whinney, 2005) et l'hypothèse des Trois Mémoires, “*Three-store-hypothesis*” (Paradis, 1977, 2000, 2004).

nelle de tout arabe est son dialecte. L'algérien parlé par trois des adolescents (ou le tunisien pour Mamoud) est donc un dialecte maghrébin préférentiellement employé à l'oral dans les communications privées et professionnelles, dans les médias, la littérature orale, les chansons et les prières. Néanmoins, les textes religieux du Coran et certains poèmes archaïques relèvent de l'arabe classique traditionnel. La tradition familiale veut que des sourates choisies dans le Coran soient affichées à l'entrée des habitations. Quant à l'arabe littéral moderne, c'est la langue officielle de 22 pays du monde arabe, utilisée souvent par les médias, pour une oralisation d'un écrit et rarement spontanée. C'est surtout la langue des communications officielles écrites, et notamment celle de l'école. Nous pensons qu'Iram a dû l'apprendre puisqu'il est arrivé en France à l'âge de 12 ans.

Sans entrer dans les détails, ces appartenances typologiques renvoient à des structures cognitives qui fondent les systèmes linguistiques. A titre illustratif (et anecdotique), nous nous sommes intéressée à quelques caractéristiques linguistiques du dialecte algérien contemporain. Très concentré en consonnes sur le plan phonétique, il comporte des sons majoritairement gutturaux et peu de voyelles. Il est marqué par un fonctionnement spécifique des verbes avoir et être, une structure de complément du nom différente du français du type " la chose à moi ", un marqueur de relatif unique comparativement aux différents pronoms utilisés en français. Enfin, l'absence de concordance des temps est remarquable. En effet, une opposition entre deux formes verbales (à préfixe ou à suffixe) indique passé, présent ou futur, alors que le français comporte 21 combinaisons modes-temps. Enfin, en plus de la tension entre arabe dialectal et arabe littéral, l'omniprésence du français dans le dialecte algérien est un dernier trait notable. Alors que la comparaison des deux codes dessine des structures cognitivo-linguistiques radicalement différentes, il pourrait peut-être jouer un rôle facilitateur dans un processus d'intercompréhension basé sur un espace linguistique d'interlangue " français-arabe ".

III - Recherche action et données cliniques

A - Un protocole clinique exploratoire

Présentant différents formats d'études cliniques médicales, Frappé (2011) définit la *recherche action* comme suit : " le chercheur étudie un

problème au travers d'une intervention qu'il élabore pour tenter de le résoudre. Il dresse la carte des processus liés à un problème et crée une base de connaissances concernant l'élaboration d'une solution. C'est une méthode à la fois positiviste (test d'hypothèse) et interprétative (absence de variables prédéfinies) ». C'est la démarche suivie dans la présente étude dont la collecte d'informations repose sur une étude de dossier médical articulée en amont sur une évaluation des besoins médicaux, paramédicaux, psychologiques et sociaux. Une équipe thérapeutique pluridisciplinaire composée d'un médecin psychiatre, de deux psychologues cliniciennes, d'une psychologue socio-cognitiviste, d'une psychomotricienne, d'une infirmière et d'une assistante sociale étudie de manière collégiale les problématiques des jeunes accueillis en ITEP. Lors de ces échanges pluridisciplinaires, et comme le soulignent Rosenbaum (1997) ou Moro (2010), des besoins spécifiques émergent pour certains jeunes. Le contexte de la bilingualité est revenu à plusieurs reprises. Afin de mieux appréhender les questions posées par les trajectoires développementales de ces jeunes bilingues, et dans l'objectif de leur proposer une aide adaptée, le projet Langage et Culture est mis en place. En fin d'année scolaire, une restitution de l'action menée est communiquée à l'équipe thérapeutique, avec un compte rendu écrit mentionné dans le rapport d'activité de l'institution (cf. synthèse en annexe 2).

Comme il est stipulé dans la Nomenclature des Actes Médicaux en Orthophonie⁴, les rééducations de groupe sont dispensées par série de 30 séances, à raison d'un praticien pour quatre personnes. S'il est conseillé de constituer des groupes de " gravité " homogène, le critère retenu pour la constitution du groupe Langage et Culture n'est pas celui de la sévérité d'un déficit, mais celui d'un déterminant humain commun aux quatre jeunes, *la bilingualité*, définie en introduction par son caractère culturel et cognitivo-linguistique. Des profils langagiers ont été établis grâce au test Exalang 11-15 ans normalisé sur des échantillons de collège, de la 6ème à la 3ème (Lenfant *et al.*, 2009). Partant de normes établies pour des adolescents autochtones monolingues, deux précautions s'imposent dans l'utilisation d'Exalang 11-15 ans avec des adolescents bilingues : (1) une esquisse de profil langagier est proposée, et non un strict tableau normatif ; (2) les résultats aux tests seront interprétés avec une très grande prudence, d'une part parce que des aménagements de consignes ont été nécessaires, et

⁴ Arrêté du 26 mai 2002 - JO du 22/12/2006.

d'autre part, parce que la notion de seuil de pathologie est à manipuler avec précaution dans un tableau langagier comme celui du bilinguisme.

Comme l'explique Baubet (2003), les instruments standardisés en évaluation transculturelle posent question en termes de validité. Actuellement, ces outils n'existent pas. C'est pourquoi des approches dites " complémentaires " sont provisoirement développées (Le Du, 2003 ; Taly *et al.*, 2008). C'est dans ce sens que nous avons conçu une évaluation et une approche interculturelle du langage en mobilisant des références pluridisciplinaires en psychiatrie, en ethnologie et en psycholinguistique.

Malgré les limites de cette étude aux innombrables variables, aux résultats essentiellement qualitatifs, incluant des données manquantes, non vérifiables et parfois contradictoires, avec des informations partielles, notamment pour des raisons d'anonymisation des données personnelles, les moyens institutionnels mis à disposition ont permis de mener une réflexion critique sur une remédiation orthophonique innovante, répondant à une problématique langagière tout à fait spécifique. De plus, des données cliniques longitudinales à propos du plus jeune des adolescents, ont permis de l'évaluer, avant (T1) et après les séances de groupe (T2).

B – Des profils langagiers contrastés à l'issue de l'évaluation

Nous avons évalué les jeunes puis travaillé sur leurs performances en langue orale française en gardant à l'esprit l'âge d'arrivée en France et, corrélativement, la durée d'exposition (cf. Tableau 1). Mamoud et Salem ont été exposés précocement au français. Ces deux jeunes s'expriment bien en langage spontané. Rappelons que Salem est porteur d'un bégaiement plus ou moins stabilisé. Pour Iram, son stade d'acquisition en L1 est proche de celui d'un adulte puisqu'il est arrivé en France à l'âge de 12 ans. C'est celui qui a démarré le plus tardivement l'apprentissage du français en profitant d'un passage en CLIN⁵. Cette langue seconde est devenue simultanément et rapidement sa langue d'usage même s'il conserve la pratique de l'arabe chez son oncle et qu'il a des contacts fréquents avec sa famille (qui vit en Algérie) par l'intermédiaire du téléphone et d'internet, notamment avec sa mère et sa sœur. Il présente d'ailleurs à son arrivée en ITEP une hypospontanéité

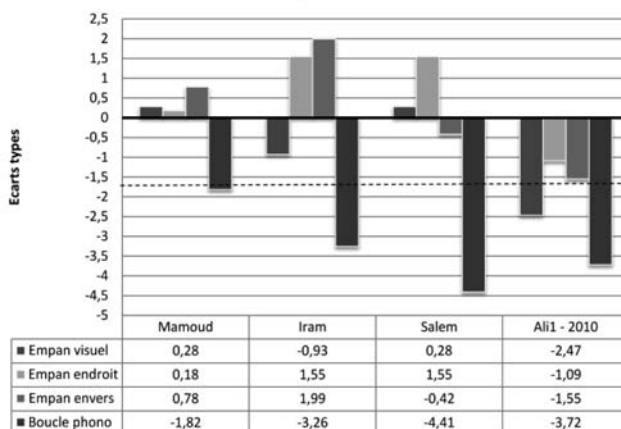
⁵ Dispositif pédagogique de CLasse d'INItiation pour accueillir les élèves nouvellement arrivés en France. Nous n'avons pas d'information sur la durée du passage en CLIN d'Iram.

verbale proche du mutisme. Le plus jeune des quatre, Ali est arrivé à l'âge de 5 ans. Même s'il parle bien français, son discours n'est pas fluent et comporte des micro-temps de latence qui suggèrent un traitement neuropsycholinguistique particulier dont nous allons décrire les Fonctions Cognitives Associées au Langage (FCAL) et le Langage Oral (LO), grâce à deux modules, extraits de la batterie Exalang 11-15 ans. Les Fonctions Cognitives classiquement Associées au Langage comprennent l'attention, la mémoire et la boucle phonologique. Le langage oral est évalué sur deux versants : la compréhension par des consignes à partir de planches visuelles présentées sur écran, un dialogue avec questions orales, enfin un récit enregistré avec demande de rappel et/ou questions indicées. L'expression est testée par des amorces de phrases entendues à compléter. Pour les trois adolescents plus âgés, le langage écrit a été évalué en 2010. N'étant pas l'objectif du présent travail de stimulation, nous ne ferons pas état des résultats.

Soumis aux deux modules, les résultats des quatre jeunes sont exprimés en écart type (ET) à la moyenne d'un âge cible : 4ème pour Ali1 en 2010, 3ème pour Mamoud, Iram, Salem en 2010 et Ali2 en 2011. Conformément aux préconisations et aux calculs statistiques des auteurs du test Exalang 11-15 ans, et compte tenu de travaux de recherche sur les études de cas multiples tels que Ramus *et al.*(2003), nous retiendrons la valeur de - 1.65 ET comme seuil de pathologie, indiquée en pointillés sur les graphiques.

1 – Module Attention - Mémoire (FCAL)

Scores des quatre jeunes au Module Attention Mémoire
Exalang 11-15 ans



En septembre 2010, sur un plan que nous qualifierons de “ normatif ”, les quatre jeunes sont en difficulté au niveau de la boucle phonologique (BP). Selon Lenfant *et al.*, (2009),

“ la boucle phonologique représente la mémoire à court terme verbale, elle est constituée d’un stock phonologique à court terme et d’un processus d’auto répétition vocale (ou récapitulation articulatoire) dont le rôle est de rafraîchir les informations verbales parvenues au stock phonologique. Elle est sensible à l’effet de lexicalité, l’effet de fréquence lexicale, l’effet d’imagerie ou de concrétude. Cette boucle phonologique permet de maintenir l’ordre des informations et joue un rôle important dans l’apprentissage de mots nouveaux. ”

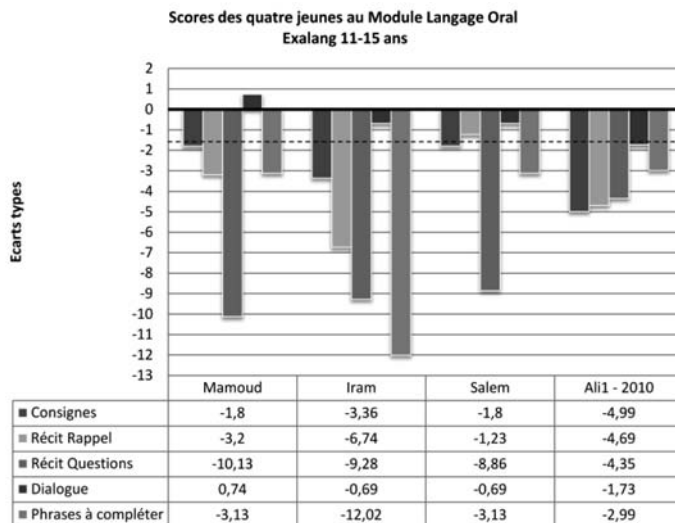
- Agé de 14 ans 5 mois, *Mamoud* réussit aux épreuves d’empan visuel et de mémoire. Pourtant, il est en difficulté dans ce bilan car il doute de “ tout ”, il se dit “ nul ” ; il veut absolument connaître ses résultats par rapport à la moyenne de l’âge cible 3ème. Ses résultats en BP sont significativement inférieurs par rapport à la norme.
- Agé de 15 ans 1 mois, *Iram* dispose d’une attention visuelle dans la norme ; il ne présente pas de difficultés en empan endroit et envers ; néanmoins ses performances en BP sont significativement inférieurs à la norme, en sachant que des troubles épileptiques sont mentionnés dans son dossier médical.
- Agé de 15 ans 4 mois, *Salem* a des scores dans la normalité au niveau attention visuelle et mémoire, avec des performances excellentes en mémoire immédiate, testée par la répétition de chiffres endroit. En revanche, il a un score significativement inférieur par rapport à la norme au niveau de la BP, en sachant qu’il est porteur d’un bégaiement.
- Agé de 13 ans 1 mois, *Ali1* a un profil déficitaire en empan visuel et en BP. Cependant, ses scores en empan endroit et envers, avec un score significativement inférieur à la norme, sont dans la norme pour son âge chronologique. Son profil est néanmoins plus homogène que ses trois camarades.

Pour ces quatre jeunes, deux conclusions principales émanent de cette comparaison des FCAL, et conduisent à deux hypothèses de travail clinique :

(1) La mémoire à court terme apparaît subnormale chez Ali, performante chez Mamoud, au dessus de la norme pour Salem et Iram, mais leurs scores ne sont pas significativement supérieurs à la norme si l'on tient compte du seuil de significativité de ± 1.65 . Cependant, la mémoire auditivo-verbale des quatre jeunes est très défaillante. La taille du *span* immédiat étant au moins de 3 pour les quatre adolescents, les difficultés rencontrées dans l'analyse de mots de 3 syllabes mettent en cause soit le stock phonologique, soit le processus de récapitulation articulatoire. Par conséquent, le déficit phonologique sans trouble de la mémoire demande à être investigué et rééduqué de manière spécifique. Il ne peut être assimilé à un trouble phonologique développemental "classique". Nous faisons l'hypothèse qu'il relève plutôt d'un trait adaptatif plus ou moins transitoire, en lien avec les possibles interférences entre les deux systèmes linguistiques. Jouant un rôle dans l'apprentissage de mots nouveaux en français, le manque d'efficacité en phonologie pèse lourd dans la réussite scolaire des quatre adolescents soumis à un traitement cognitif plus coûteux pour apprendre leur L2.

(2) A un âge où les adolescents ont acquis la compétence consciente de manipulation des syllabes dans leur langue maternelle, la bilinguïté pose d'autres questions. Selon le temps d'exposition à la langue cible, un entraînement phonologique devra être tenté. En effet, l'hypothèse de travail est la suivante : des effets renforçateurs agiront favorablement sur l'apprentissage du langage écrit. En se basant sur un modèle de locuteur bilingue, un entraînement devra tenir compte de la spécificité des deux systèmes phonologiques en L1 (arabe) et L2 (français). Il reste évidemment à comparer les performances de la boucle phonologique en L2 avec une épreuve similaire en L1.

2 – Module Langage oral (LO)



En septembre 2010, sur un plan “ normatif ”, les quatre jeunes sont tous performants pour comprendre un dialogue standardisé entre deux adultes, intégrant à la fois une argumentation et des compétences pragmatiques relatives à un classement d’informations plus ou moins saillantes. En revanche, ils sont tous en difficulté pour l’épreuve du récit, et notamment pour la réponse aux questions, même si elles comportent un indiçage visuel. Seul Salem fera un récit acceptable sur le plan de la communication, de l’expression, du contenu lexico-sémantique et du schéma narratif. Le complément de phrases sur des cibles linguistiques (temps et modes verbaux, pronoms personnels, connecteurs spécifiques et anaphores) est également échoué pour l’ensemble des jeunes. Les résultats extrêmement chutés d’Iram lors de ce bilan interrogent notamment sur sa compréhension des consignes tout au long des épreuves.

Mamoud est très performant en compréhension de dialogue, à l’identique d’un jeune adolescent français monolingue. Pour le récit, il a dit qu’il n’avait pas écouté. Par conséquent, le rappel est quasiment impossible et se limite à quelques mots, il ne peut donc répondre aux questions sur ce conte. Cette épreuve n’est donc pas représentative des capacités linguistiques de Mamoud, mais traduit ses limites attentionnelles et ses “ pannes cognitives⁶ ” qui portent préjudice à toute

⁶ Un bilan piagétien du développement cognitif réalisé par la psychologue de l’institution a mis en évidence des faiblesses chez Mamoud au niveau de sa construction logico-mathématique.

évaluation de ses compétences. Pour les 18 phrases à compléter, ses scores sont significativement inférieurs par rapport à la norme ; il se trompe essentiellement sur le choix de pronoms personnels anaphoriques (2 erreurs) et sur celui de temps verbaux spécifiques comme le futur et le subjonctif (2 erreurs).

Iram traduit son mutisme par un score extrêmement chuté en expression (6 réussites seulement sur 18 phrases à compléter) et très faible en rappel d'histoire. Ce qui ne permet évidemment pas à Iram de répondre aux questions sur le conte. Alors qu'Iram est très coopérant et très attentionné, le score en compréhension des consignes est significativement inférieur à la norme. En revanche, il suit attentivement les échanges du dialogue enregistré et répond tranquillement aux questions.

Salem a un profil en langage oral assez homogène et proche de la normalité, excepté pour les questions relatives au récit. Alors qu'il est gêné par son bégaiement, il fera de son mieux pour restituer l'essentiel du récit, mais ne sera pas assez concentré pour traiter les questions. Pour les phrases à compléter, il obtient le même score que Mamoud, significativement inférieur à la norme ; il ne se trompe que sur l'utilisation des temps verbaux (4 erreurs sur les 18 énoncés à compléter).

Ali1 dispose d'un profil plus homogène que ses trois camarades, mais déficitaire sur l'ensemble des tâches, y compris en compréhension de dialogue, avec des scores situés à la limite du seuil de pathologie. Pour les phrases à compléter, il se situe dans des scores similaires à ceux de Mamoud et Salem ; il fera 5 erreurs de temps sur les 18 énoncés à compléter.

Pour ces quatre jeunes, de la même manière que pour les FCAL, deux éléments ressortent de la comparaison des différentes tâches langagières orales (LO) :

(1) Le dialogue apparaît comme un point d'appui et un moyen précieux pour valoriser les quatre jeunes en leur expliquant qu'ils possèdent des compétences de communication similaires à des jeunes de leur âge. Cette conclusion de bilan est importante car ils surveillent tous avec inquiétude le curseur de moyenne au moment de la présentation des résultats. A l'inverse, le récit présente des contraintes trop lourdes, d'une part en raison de sa longueur et de l'interférence avec les capacités attentionnelles très fragiles de ces jeunes, d'autre part en raison de la dimension culturelle du conte proposé, fidèle à un

schéma narratif de tradition européenne, alors que ces jeunes ont peut-être intégré d'autres " modèles " de récit.

(2) Il ressort que la tâche de consignes sur entrée visuelle est particulièrement échouée par les jeunes arrivés les plus tardivement en France. La durée d'exposition à la langue cible pourrait avoir un impact sur la compréhension de consignes ; c'est ce qui se passe pour Iram et Ali1, qui ont également les deux scores les plus faibles en mémoire visuelle. Cette difficulté à traiter les consignes a évidemment des effets délétères sur l'adaptation scolaire, notamment pour répondre aux exigences pédagogiques. La dynamique des situations d'apprentissage repose majoritairement sur des injonctions collectives et combine des supports extrêmement variés, faisant appel à des entrées multi modales (visuelle, graphique et orale).

A l'issue des évaluations consciencieusement menées par les quatre jeunes, Mamoud, Iram et Ali ont accepté de participer à des séances de travail de manière hebdomadaire. Quant à Salem, il a refusé de venir au groupe. Pour des raisons liées à l'évolution de leur projet personnalisé, à la rentrée 2011, Mamoud et Iram ont poursuivi leur cursus en ITEP dans la voie professionnelle. Leur emploi du temps à l'extérieur de l'institution n'a pas permis de poursuivre le travail orthophonique. En revanche, Ali faisant partie du cycle des plus jeunes, il a accepté et bénéficié d'une évaluation longitudinale avant de démarrer le groupe " Langage et Culture " en T1 (rentrée 2010), et ensuite, en T2 (rentrée 2011).

C – Cadre du groupe Langage et Culture

Ce groupe a fonctionné d'octobre 2010 à juin 2011, soit 19 séances hebdomadaires d'1h30 sur l'année scolaire 2010-2011. Une co-animation est mise en place avec une éducatrice bilingue qui parle l'arabe algérien. Dans ce suivi orthophonique axé sur le langage oral, un travail d'échange et d'entraînement linguistique est proposé en français, en lien avec des ressources encyclopédiques et des représentations en langue arabe, traduites dans des structures linguistiques (sons, mots, phrases, expressions). Trois axes de travail ont été fixés : culture et identité, langage et langues (française et arabe), communication à l'adolescence. Pour chaque axe, les objectifs et résultats qualitatifs sont synthétisés dans l'annexe 2.

Comme le décrit Rosenbaum (1987), et en prenant en compte le critère de bilinguisme, nous avons mobilisé des ressources inhérentes à un groupe de pairs : les compétences propres à chaque jeune, les conflits socio-cognitifs élaborés sous notre regard, les comportements régressifs et provocants recontextualisés dans l'ici et maintenant de la séance, la co-animation dont l'objectif premier était la valorisation et l'établissement d'une confiance mutuelle. En revanche, le cadre construit est resté sur une description clinique *externe* des symptômes langagiers, au sens où les troubles d'apprentissage et les troubles du langage n'ont pas été analysés comme la seule expression d'un mal être lié à la perte d'un contexte originel. Néanmoins, un espace d'expression a été aménagé dans deux dimensions : d'une part en permettant une prise de parole dans les deux langues, et d'autre part, en misant sur une intercompréhension telle qu'elle est définie en Français Langue Etrangère par Escudé & Janin (2010).

1 – Prise de parole, rôles conversationnels et savoirs partagés

A la suite des travaux de Knapp-Potthoff & Knapp (1987) sur les rencontres interculturelles, et de Traverso (2002) qui définit le rôle conversationnel d'*intermédiaire linguistique* dans une consultation médicale à l'hôpital, cette notion est adaptée dans le présent dispositif. Dans cette prise en charge groupale, le dialogue, mode habituel de la relation orthophoniste/patient, fait place à une configuration polylogale plus complexe réunissant une orthophoniste, une éducatrice (Najet) et trois jeunes.

Najet a l'habitude de communiquer spontanément en mixant les langues. Ni interprète, ni traductrice, son rôle est de contribuer à établir des liens entre les deux cultures et les deux langues en parlant en arabe *et* en français. Elle fait circuler les idées et le discours. Elle apporte aussi une vision positive de la double culture et d'une réussite avec des jeunes qui sont dans une perte de confiance vis à vis des adultes. Elle peut rééquilibrer, ouvrir les échanges si besoin, en fonction de ce qu'apportent les adolescents. Elle aide à poursuivre les échanges en arabe avec tel ou tel jeune. Elle valorise et fait son possible pour que le sens circule, peu importe la langue, et cela, sans marginaliser l'orthophoniste à qui elle fait confiance sur les techniques linguistiques et pragmatiques. Tous les participants parlent et comprennent le français : c'est la langue qui rassemble et qui conduit à élargir un savoir culturel initialement partagé entre l'éducatrice et

les jeunes sur la base de savoirs entendus et attendus. L'orthophoniste observe ce qui se passe et conclut que la théorie de l'esprit est au cœur du processus d'intercompréhension.

2 – Matrice sémio-pragma-linguistique et intercompréhension

Selon Escudé & Janin (2010), la compréhension langagière humaine est plurielle. A ce titre, les auteurs exploitent leur expérience en didactique des langues étrangères et préconisent une éducation plurilingue et interculturelle à partir des concordances entre langues. Dans ce cadre, être polyglotte revient à parler sa langue tout en rencontrant celle de personnes qui en parlent une autre. Cette conception du langage rencontre la nôtre, à savoir, développer les répertoires de langues en contact sans vouloir un apprentissage complet des langues en réception et/ou en production, mais en misant sur le système LCl. A partir de données cliniques collectées dans des corpus (Witko, 2012), stimuler la faculté de langage revient à interagir sur trois niveaux : le sens symbolisé (L), en fonction des besoins de communication (C) que les interlocuteurs mettent en mots en étant libres de choisir la langue qui leur plaît. Une matrice sémio-pragma-linguistique devient le creuset de la rééducation orthophonique qui ne se limite pas au seul apprentissage d'une langue cible qui serait le français.

Défendant une posture similaire, Grosjean (2008), conçoit le parler bilingue en fonction de l'utilisation séparée ou conjointe des deux codes : l'un, l'autre, les deux. Dans cette optique et dans cet espace de créativité, le bilinguisme montre comment l'usage commande le choix de tel ou tel code, à tel moment et dans telle situation. Grosjean insiste sur l'intérêt de cette manière d'interagir en disant qu'un bilingue " stable " aurait une compétence communicative qui fonctionne dans les deux langues. Ce que Najet va vérifier assez facilement pour Iram et Ali, mais plus difficilement pour Mamoud, dont l'identité linguistique semble plus complexe à établir. C'est ce que nous supposons au départ de cette étude pour décrire les rapports complexes qu'entretient Mamoud avec le langage puisque nous questionnons trois alternatives à son propos : bilingualité simultanée précoce soustractive, semilinguisme, ou pratique de deux langues maternelles ?

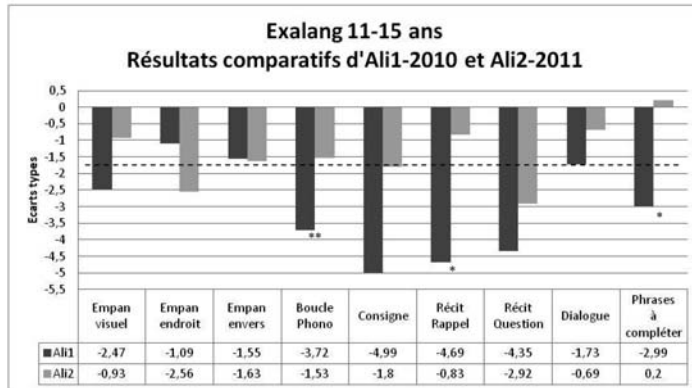
A l'initiative de l'orthophoniste, le groupe Langage et Culture se déroule dans son bureau. Elle reste maîtresse des lieux et mène l'interaction, notamment par l'attribution de parole. Dans ce groupe, le français standard est la langue officielle et dominante. C'est celle que

pratique l'orthophoniste dans ses consignes de travail, dans les supports qu'elle distribue et les questions qu'elle pose. La finalité est d'obtenir des informations sur la langue française, les points d'achoppement et de difficultés que l'on contourne en parlant l'arabe. Par exemple, au niveau lexical, un mot incompris, une métaphore, une expression imagée sera exprimée dans la langue maternelle. Au niveau syntaxique, une tournure de phrase complexe, un temps verbal sera expliqué par un exemple en arabe. Ce type de stimulation donne une place à un double apprentissage implicite et explicite, avec un double traitement dans les deux langues, procédural et déclaratif, car les jeunes produisent des discours spontanés et méta-conversent sur les deux langues, selon leur libre choix. Les adolescents sont invités à jouer le jeu de répondre aux questions et requêtes dans l'une des deux langues. On reprend, on traduit, on reformule et on éclate de rire. Ce plaisir partagé est particulièrement visible quand on observe l'un des jeunes en particulier, Ali, qui a souhaité poursuivre les séances dans un deuxième groupe qui a démarré en octobre 2011, avec Malika, une deuxième éducatrice. Lors de notre premier entretien de travail, Malika a rapporté aussi son expérience de migration et comment son arrivée en France à l'âge de 10 ans l'a déstabilisée : *“ Du jour au lendemain, j'ai dû m'immerger dans le français. De bonne élève, je devenais une élève en difficulté qui devait aller en cours de soutien et qui se trouvait en panne devant sa feuille blanche ”*. De cette histoire, et pour s'en sortir socialement, la problématique de la perte et du déracinement a produit un surinvestissement de la langue française. Ce n'est que bien plus tard, à l'âge adulte, qu'un retour à la langue maternelle s'accroît et perdure. Cette histoire personnelle sera en partie partagée avec les adolescents et avec Ali, qui a profité de deux années au sein du groupe Langage et Culture.

D – Le portrait singulier d'Ali : une bilinguïté assumée

Comme nous l'avons évoqué, Ali a fait un bilan initial en octobre 2010 (T1) et un bilan de suivi en 2011 (T2). En 2010, l'évaluation est extrêmement laborieuse : Ali oublie les rendez vous et se met difficilement au travail. Sur le plan de la communication, il a des prises de parole désordonnées ou se montre complètement absent et silencieux. Malgré ce bilan chaotique, il a pris part très régulièrement au groupe Langage et Culture d'octobre 2010 à juin 2011. En 2011-2012, il a

même souhaité s’engager dans une deuxième année de suivi. Afin d’évaluer une éventuelle évolution dans son profil langagier, un post test a été réalisé à la rentrée scolaire 2011, avant de reprendre les séances d’orthophonie dans un nouveau groupe avec Malika et deux nouveaux adolescents bilingues qu’Ali devait apprendre à connaître. En T2, son évaluation *via* Exalang 11-15 ans a lieu plus facilement. Elle a même comporté des épreuves de langage écrit, que nous n’évoquerons pas puisqu’elles n’avaient pas été administrées en T1.



La comparaison des deux évaluations (Ali1 en T1 et Ali2 en T2) montre que ce jeune a progressé dans tous les domaines, sauf en empan endroit. Son empan envers se situe également dans une zone de score inférieure.

En T2, trois subtests restent dans la pathologie :

- Situé dans des scores acceptables en T1, la variation négative de *l’empan endroit* témoigne d’un important problème de mobilisation attentionnelle, dans un contexte de mémoire de travail fragile : passage de -1,09 ET de l’âge cible 4ème à -2.56 ET de l’âge cible 3ème.
- La difficulté d’Ali pour *répondre aux questions sur une histoire* (qu’il a pourtant restituée) conforte l’hypothèse des difficultés attentionnelles massives, notamment pour centrer l’attention sur le discours d’autrui afin de l’exploiter.
- Ali conserve des difficultés langagières en *compréhension de consignes*. Il faut à la fois répéter les messages pour rendre possible la réception, et contourner ses digressions pour l’étayer dans l’organisation d’une expression cohérente. Ali brode et transforme les structures linguistiques de négation, il utilise mal les contraires ; il oublie des connecteurs.

Néanmoins, ses résultats en 2011 sont encore plus homogènes qu'en 2010. Ali est plus à l'aise en expression qu'en compréhension, avec des scores nettement améliorés pour certaines épreuves, même s'ils restent dans la pathologie pour l'épreuve des consignes. Pour chaque score en évolution, nous avons utilisé le test du Risque Absolu (RA) qui se base sur la différence des proportions obtenues entre T1 et T2 (Crawford & Garthwaite, 2002). Cinq épreuves montrent des changements significatifs dans des proportions variables.

- Pour l'épreuve de *boucle phonologique*, nous avons obtenu $RA = -0,4$, $p = .001$, ce qui montre une augmentation significative des performances d'Ali en T2 par rapport à T1 ; de plus, en T2 son score en BP reste dans la limite du seuil de pathologie (-1.53 ET).
- Pour l'épreuve des *consignes*, nous avons obtenu $RA = -0,333$, $p = 0.07$, ce qui montre une augmentation significative de ses performances en T2 par rapport à T1. Malgré l'augmentation importante, mais non significative des performances d'Ali en T2, $R1 = -0,333$, $p = .07$, ses performances restent déficitaires en T2 (-1.8 ET).
- Pour l'épreuve du *récit en rappel*, nous avons obtenu $RA = -0,318$, $p = 0.05$, ce qui montre une augmentation significative de ses performances en T2 par rapport à T1 ; et de la même manière pour *le récit par questions*, nous avons obtenu $RA = -0,233$, $p = 0.06$. En T2, même si ses performances en récit rappel sont dans la norme, ses performances en récit questions restent significativement inférieures par rapport à la moyenne de son âge chronologique.
- Pour l'épreuve des *phrases à compléter*, nous avons obtenu $RA = -0,278$, $p = 0.05$, on observe à nouveau, une augmentation significative entre les scores d'Ali en T1 et en T2.

Enfin, sur un plan clinique, les meilleures performances d'Ali en empan visuel, boucle phonologique et phrases à compléter se traduisent par des progrès conséquents en lecture, tant en identification qu'en compréhension.

À l'ITEP, Ali bénéficie d'une prise en charge thérapeutique consistante qui repose sur deux suivis complémentaires. D'une part, il est accompagné sur le plan psychologique par l'une des psychologues de l'établissement à raison d'un entretien hebdomadaire, la famille d'Ali est reçue dans ce cadre. D'autre part, comme nous venons de le démontrer, Ali n'a pas bénéficié d'un suivi orthophonique "classique"

qui aurait été centré exclusivement sur la langue française. Le pari a été fait qu'un travail symbolique, relationnel et linguistique, passerait par les langues qu'il pratique et la reconnaissance d'en parler librement dans un espace de parole, sans être stigmatisé. Caractérisé par son bilinguisme consécutif tardif, Ali s'exprime aujourd'hui en toute sérénité dans un cadre bi culturel. La mise en lien des deux langues et des deux cultures semble porter ses fruits. Il pense son avenir avec des allers retours entre la France et l'Algérie où il retourne d'ailleurs chaque été pour voir sa mère et toute sa famille. La double entrée thérapeutique est devenue une matrice de sens qui participe à la construction intrapsychique d'Ali : il peut continuer à développer conjointement et sereinement des compétences langagières dans les deux langues et des habiletés communicatives dans les deux cultures.

IV - Variations culturelles et orthophonie

Le contexte de variation interculturelle nous amène à réfléchir sur l'hétérogénéité et la complexité des données récoltées. Evaluer les effets de tels dispositifs de soin langagier consiste à analyser le cadre soignant, les procédures, les objectifs visés et les premiers résultats. Nos conclusions se situent à deux niveaux : celui du terrain de l'ITEP et celui de l'exercice de l'orthophonie auprès d'adolescents bilingues, parfois exclus du système scolaire traditionnel. A l'issue de cette expérience, nous pensons que la bilingualité pourrait être décrite par un bilan de langage sur des critères objectifs, qualitatifs et quantitatifs. De plus, nous adhérons totalement aux propos de Bijeljac-Balbic (2008) selon lesquels la mise en valeur des langues et des cultures développe ou restaure l'estime de soi et des autres.

A – Questions cliniques et extension du programme en ITEP

A la question, le bilinguisme devient-il une condition favorable qui va porter les jeunes vers l'avenir ? Nul ne peut répondre de manière catégorique et définitive. Cela dit, tenir compte de la bilingualité des adolescents dans leur trajectoire développementale fait partie des ressources à mobiliser. En septembre 2010, quatre jeunes de l'ITEP ont été vus en bilan orthophonique : Mamoud, Salem, Iram et Ali. A la rentrée suivante, lors des admissions de septembre 2011, six jeunes sont signalés : 4 jeunes arabophones, un adolescent portugais, un

jeune turc. Le test Exalang 11-15 ans a été administré aux jeunes motivés par le projet Bilinguisme. Une trame de questionnaire a été jointe au rapport d'activité de l'institution pour l'année scolaire 2010-2011. Dorénavant, le questionnaire (en annexe 3) est remis à l'équipe thérapeutique, notamment à l'assistante sociale, qui peut l'utiliser en entretien d'admission. De plus, un génogramme s'avère indispensable dans l'étude des situations familiales complexes, et notamment dans les cas de migration (Rosenbaum, 1997). Si le jeune est vu en bilan par l'orthophoniste, un questionnaire plus approfondi sera rempli avec lui et sa famille, quand cela est possible, afin d'une part de collecter des renseignements contextuels sur le développement langagier du jeune, et d'autre part d'imaginer une sorte de " passeport linguistique ". En complément, un échantillon de langage plus spontané est recueilli en langue maternelle à partir du récit d'une histoire en images (*Frog, Where are you ?*, Mayer, 1969).

Menées en orthophonie, les perspectives de telles recherches-actions se concrétisent par des orientations cliniques et institutionnelles qui semblent prometteuses à différents niveaux. Le suivi direct auprès des jeunes a mis en évidence des points d'appuis et des freins. Pour les premiers, il s'agit de liens entre résilience linguistique et estime de soi, entre flexibilité mentale et ouverture cognitive, d'intérêt grandissant pour le langage complexe et élaboré dans la langue cible, et l'envie d'apprendre d'autres langues. Pour les seconds, il s'agit de concevoir d'une part des conditions pour dénouer l'hypospontanéité verbale, et d'autre part des remédiations pour entraîner les capacités phonologiques, contourner la lenteur de compréhension et les possibles interférences entre langues. Enfin, les adolescents croisent ce type de thérapie dans le parcours de soin ITEP, ce qui peut donner l'opportunité de discuter avec les familles de leur réticence à se remobiliser sur la langue maternelle et familiale, souvent reléguée au second plan.

Sur le plan institutionnel, ce genre de pratique de soin conduit à des échanges cliniques orientés sur l'environnement et le milieu familial des jeunes, à un outil partagé de type questionnaire dès l'admission d'un jeune. Sans la confiance du médecin psychiatre et sans l'adhésion de l'équipe thérapeutique, ce type de suivi langagier n'aurait pas eu d'ancrage. Il apparaît que ce type d'action enrichit l'offre de soin grâce à des prises en charge bi-disciplinaires, d'abord par un groupe co-animé par deux professionnels (orthophoniste-éducatrice), et

ensuite par un double suivi thérapeutique, orthophonique et psychologique, permettant un développement des savoirs orthophoniques spécialisés. Néanmoins, si l'un des objectifs est celui d'établir une sorte de passeport linguistique comme point d'appui aux apprentissages, il reste très ambitieux, et de nombreuses questions techniques restent posées.

B – Pour un passeport “ Langage, Communication, langues ”

En perspective de ce premier travail sur la bilinguïté auprès d'adolescents arabophones scolarisés et soignés en ITEP, des précautions méthodologiques s'imposent à plusieurs niveaux :

(1) L'évaluation des capacités des jeunes doit tenir compte impérativement de leur *âge chronologique*, et ne pas se focaliser sur l'écart scolaire, la perte d'apprentissage ou même, sur la déscolarisation, dans les histoires scolaires les plus tragiques.

(2) La prise en compte des capacités *non verbales* (fonctions non verbales et exécutives) est fondamentale pour évaluer les fonctions cognitives associées au langage, et ne pas se contenter de la dimension codique. A cet effet, un test psychologique initial peut s'avérer indispensable et complémentaire aux tests orthophoniques.

(3) Afin de prévoir une partie de l'évaluation du langage dans la langue maternelle du jeune (L1), et une autre partie de l'évaluation en L2 (français), un intermédiaire linguistique, autrement dit, *un tiers qui parle la langue maternelle* du jeune évalué, peut intervenir et apporter des éléments de l'ordre de l'*intercompréhension*, processus à mobiliser pour évaluer et stimuler en priorité le langage et la communication.

(4) De manière complémentaire, les pratiques linguistiques se répartissent en *degrés de maîtrise et en choix d'usage*. Il semble impératif d'évaluer séparément les compétences linguistiques/codiques et les habiletés communicatives/pragmatiques afin d'appréhender la *compétence communicative* dans les deux langues. Les connaissances développées en Français Langue Etrangère pourront être des ressources techniques, y compris pour des orthophonistes.

(5) Afin d'approfondir l'évaluation des langues pratiquées, l'intégration de repères issus des études conduites en linguistique dans le domaine de la *typologie des langues* s'avère essentielle.

(6) Des outils d'évaluation qui proposent des *repères bilingues* sont nécessaires et manquent cruellement. Afin de compenser ce manque, une épreuve de récit peut être pratiquée dans les deux langues et comparée sur la base d'un recueil de corpus traduits.

(7) En respectant les choix et les valeurs propres à chaque milieu socio-culturel, une information doit être diffusée aux familles des jeunes en expliquant *le potentiel et l'ouverture* que procure la bilingua-lité sur le développement de la faculté de langage.

(8) Comme l'envisage la Convention-cadre interministérielle du 27 décembre 2007 sur l'intégration des primo-arrivants⁷, tout doit être mis en œuvre pour favoriser la réussite scolaire et promouvoir l'égalité des chances pour les jeunes immigrés ou issus de la migration. Dans cet objectif, des mesures de santé publique restent à envisager : études de prévalence pour les troubles des apprentissages et les échecs scolaires, prévention primaire ou secondaire, selon qu'il s'agisse d'enfants ou d'adolescents.

Conclusion

La fin du 20ème siècle a renforcé le statut et le rôle prédominant que tient le langage dans les relations humaines et sociales, le 21ème sera celui du dynamisme des langues et du plurilinguisme. Dans leurs pratiques et dans leurs recherches cliniques, les orthophonistes sont d'ores et déjà engagés dans ces deux voies. Les thérapeutes du langage prouvent aujourd'hui leur adaptation aux besoins de la société, en l'oc-currence à la nécessaire réflexion sur les fondations cognitives du lan-gage, sur les enjeux d'une communication interculturelle, et sur le rôle de la langue maternelle dans le partage symbolique et le bien-être so-cial. Même si des forces sociolinguistiques soumettent les langues à des ralentissements qui effraient parfois, leur emploi dans la société et dans les communautés qui la fondent ont une répercussion sur les pratiques langagières que les orthophonistes évaluent.

Sur le terrain clinique, et concomitamment dans l'espace scolaire et professionnel, des besoins urgents et préoccupants se font sentir pour remédier aux dysfonctionnements langagiers au cours de l'acqui-sition du langage oral ou écrit. Dorénavant, en orthophonie, et dès le cursus de formation initiale, il importe d'adopter une perspective

⁷http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/L_essentiel_sur_l_integration_Promouvoir_l_integration_des_immigres_legaux.pdf, consulté le 5.07.12.

transculturelle, de se référer impérativement à un modèle de locuteur bilingue et d'intégrer une perspective typologique des langues qui donnera des repères linguistiques techniques aux soignants, tout en incluant des déterminants humains socio-culturels.

En faisant la part des choses entre le vécu de migration, le contexte socio-économique, les facteurs propres au capital de chaque jeune, l'orthophoniste inscrit le développement du langage dans ses trois dimensions de matière première, d'instrument au service des apprentissages et d'identité personnelle qui s'affirme et se modèle grâce aux deux processus d'identification symbolique et de socialisation. Dans cette dynamique, la bilingualité apparaît davantage comme un avantage et comme un tremplin qui conduit à libérer des potentialités créatrices, y compris pour des jeunes qui peinent à faire leurs preuves au niveau scolaire. Dans un esprit de partage, de rapprochement et de solidarité, l'orthophonie devient une interface positive quelle que soit l'origine des vulnérabilités de nos patients, qu'elles soient physiques, mentales, cognitives ou sociales. Même si des problématiques politiques restent inhérentes aux enjeux cachés de place et de poids d'une langue dominante ou dominée, selon les pays et les époques, il ressort que les êtres humains ont tout à gagner à sortir de pratiques langagières auto-centrées et exigües. Le tout français n'a pas de sens pour un enfant dont la double origine émane du cri qu'il a poussé à sa naissance : la langue de l'identité culturelle et de l'affectif devra cohabiter avec celle des apprentissages et de la formalisation. Plus ces fondations seront intégrées et en interaction, plus les échanges culturels et linguistiques entre les individus prendront le pas sur les échanges marchands et économiques entre les pays. Valeur ajoutée et source d'enrichissement, la bilingualité est un déterminant humain hautement porteur pour les orthophonistes et logopèdes engagés dans le soin du langage, de la communication et de la langue.

Aujourd'hui, Mamoud se présente comme " français-tunisien ". Salem danse et vit au rythme du hip hop, il est passionné par la musique et la danse qui sont devenues ses moyens d'expression privilégiés. Iram souhaite habiter et travailler à Marseille pour prendre facilement le bateau, vivre au soleil et manger des pizzas. Quant à Ali, il souhaite apprendre trois langues : le français, l'arabe et l'anglais et il espère vivre six mois en France, six mois en Algérie.

- Abdallah-Pretceille, M. (1991). Langue et identité culturelle, *Enfance*, 45 (4), 305-309.
- Austin, J. L., (1966). Comment parler ?, *Langages*, 1ère année, n°2, pp. 65-84. Consulté le 23 juin 2012 sur le site <http://www.persee.fr>
- Akinci, M. (2003). Orthophonie, bilinguisme et immigration: le cas des enfants bilingues franco-turcs en France, In E. Lederlé (Ed.), *Les Troubles du langage écrit. Regards croisés*, (pp. 265-292). Isbergues : Ortho-Edition.
- Baubet, T., (2003). Méthodes en recherche transculturelle : de la psychiatrie comparée à l'épidémiologie culturelle, In T., Baubet, T., M.R., Moro, *Psychiatrie et migrations*, (pp. 91-97). Paris : Masson.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, Vol.1. Paris : Gallimard.
- Billiez, J., (2007). Etre bilingue : handicap ou atout, *Ecarts d'identité N°111*, 88-90, consulté le 30 juin 2012 sur le site <http://www.revues-plurielles.org>
- Bijeljac-Balbic, R., (2008). Langues et immigration, *Le courrier de l'Unesco*, n°1, Les langues, ça compte, 8-10.
- Bijeljac, R., Breton, R. (1997). *Du langage aux langues*. Paris: Gallimard.
- Breton, R. (2003). *Atlas des langues du monde*. Une pluralité fragile, Paris: Editions Autrement.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris : Eshel.
- Calvet, L. J. (2011). *Il était une fois 7000 langues*, Villeneuve-d'Ascq : Fayard.
- Castonguay, E., Macoir, J., (2011). Représentation sémantique des items lexicaux spécifiques à une langue : exploration auprès de trois personnes aphasiques bilingues, *Glossa n°110*, 69-85.
- Crawford, J. R., Garthwaite, P. H., (2002). Investigation of the single case in neuropsychology: confidence limits on the abnormality of test scores and test score differences, *Neuropsychologica*, 40, 1196-1208.
- Danon-Boileau, L. (2011). *Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant*, Paris : PUF.
- Devereux, G. (1985) *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Paris, Flammarion (1ère édit. 1972).
- Dressler, W.U., (2008). Approche typologique de l'acquisition de la langue première, In M., Kail, M., Fayol, M., Hickman, (2008). *Apprentissages des langues*, (pp. 137-149), Paris: CNRS Edition.
- Ducrot, O., Schaeffer, J.M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil (1ère édition : Paris 1972).
- Frappé, P. (2011). *Initiation à la recherche*, Neuilly-sur-Seine : Edition GMSanté & CNGE



- Golse, B. (2010). La violence développementale de l'accès au langage, *Enfances Psy N°47*, Erès, 16-29.
- Grosjean, F. (2008). Le bilinguisme et le biculturalisme, quelques notions de base, In C., Billard, M., Touzin, P. Gillet, *L'état des connaissances, Notions générales, Livret 1*, (pp. 77-84), Paris: Signes Editions.
- Escudé, P., Janin, P., (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris : Clé International.
- Hamers, J.F., Blanc, M.H.A., (2000). *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press (1ère éd. 1989).
- Hoffman, C. (1991). *An introduction to bilingualism*, London and New York: Longman.
- Hymes, D.-H. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*, Philadelphie: Univ. of Pennsylvania Press.
- Janosz, M. (2000). *L'abandon scolaire chez les adolescents : perspectives nord américaine*, VEI Enjeux N°122, Septembre 2000. Consulté le 17 mai 2012 sur le site <http://www2.cndp.fr>
- Kail, M., Fayol, M. & Hickman, M. (2008). *Apprentissages des langues*, Paris: CNRS Edition.
- Kaës, R. (1998). *Différences culturelles et souffrances de l'identité*, Paris: Dunod.
- Knapp, K., Enninger, W. & Knapp-Potthoff, A. (1987). *Analysing Intercultural Communication*. Berlin/New York/Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Kouloughli, D.E., (1994). *Grammaire de l'arabe d'aujourd'hui*, Paris: Presses Pocket.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Le Du, C., (2003). Tests psychologiques et facteurs culturels, In T. Baubet., M.R. Moro, *Psychiatrie et migrations*, (pp. 98-112). Paris: Masson.
- Le Moal M. (2010). Prolégomènes pour une psychiatrie expérimentale, In P., Magistretti & F., Ansermet, *Neurosciences et psychanalyse*, (pp. 103-138), Paris : Odile Jacob.
- Lenfant, M., Thibault, M.P., Helloin, M.C., (2009). *Exalang 11-15 ans*, Montsaintagnan : OrthoMotus.
- Lévi-Strauss, C. (Eds), 1977. *L'identité*, Paris : Grasset.
- Magistretti P., Ansermet F., (2010). Plasticité et homéostasie à l'interface entre neurosciences et psychanalyse, In P., Magistretti & F., Ansermet, *Neurosciences et psychanalyse*, (pp. 17-28). Paris : Odile Jacob.
- Meisel, J. M., (2008). Age du début de l'acquisition successive du bilinguisme: effets sur le développement grammatical, In M., Kail, M., Fayol, M., Hickman, (2008). *Apprentissages des langues*, (pp. 245-272), Paris: CNRS Edition.



- Moro, M. R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naître et grandir en France*, Paris Syros : La découverte
- Moro, M. (1994). *Parents en exil, psychopathologie et Migrations*, Paris: PUF.
- Moro, M. (2010). *Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent*. Paris: Dunod.
- Nathan, T. (1986). *La folie des autres. Traité d'ethnopsychiatrie clinique*. Paris: Dunod.
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S.C., Day, B.L., Castellote, J. M., White, S., Frith, U., (2003). Theories of developmental dyslexia: insights of a multiple case study of dyslexic adults, *Brain*, 126, 841-865.
- Rosenbaum, F. (1997). *Approches transculturelles des troubles de la communication*. Paris : Masson.
- Rosenbaum, F. (2009). *Les humiliations de l'exil*. Paris: Fabert.
- Sauvageot B., Métellus J. (2002). *Vive la dyslexie*. Paris: NiL Editions.
- Pinon, C., (2012). Quel corpus peut aider à fonder la grammaire d'une langue pluriglossique ? Exemple de l'arabe contemporain, In S. Azzopardi, C.-A. Veyrier, L., Alidières, V., Carrière, C. Capelle, & H.-R. Lee, *Corpus, données, modèles*, Cahiers de Praxématique, n°54-55.
- Taly, V., Salaün, O., Serre, G., Moro, M.R., (2008). Bilan psychologique de l'enfant aux multiples appartenances culturelles, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* 56, 299-304.
- Traverso, V. (2002). Rencontres interculturelles à l'hôpital: la consultation médicale avec interprète, *Tranel* 36, 81-100.
- Vitaro, F., Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II. Les problèmes externalisés*, Sainte Foy (Québec): Presses universitaires de Québec.
- Witko, A. (2011). Pratiques d'évaluation en Orthophonie-Logopédie et développement des potentiels d'adolescents en situation d'échec scolaire. Colloque APPEA " *Psychologie et Handicap : questions, tensions et enjeux* ", Lyon les 3, 4 et 5 novembre 2011. Poster numérique consultable sur le lien : [http:// www.appea.org/colloque-2011](http://www.appea.org/colloque-2011)
- Witko, A. (2012). Corpus et pathologie du langage. Quelle approche en orthophonie-logopédie ? In S. Azzopardi, C.-A. Veyrier, L., Alidières, V., Carrière, C. Capelle, & H.-R. Lee, *Corpus, données, modèles*, *Cahiers de Praxématique*, n°54-55.
- Yahyaoui, A. (1988). *Troubles du langage et de la filiation chez le Maghrébin de la deuxième génération*, Grenoble: La pensée sauvage.



Annexes

Annexe 1 - Tableau 1			
Photographie du groupe Langage et Culture (septembre 2010)			
Mamoud 14 ans 5 mois	Salem 15 ans 4 mois	Iram 15 ans 1 mois	Ali 2010 - 13 ans 1 mois 2011 - 14 ans 1 mois
L1 - Langue(s) maternelle(s)			
2 L1 : Arabe tunisien et français Comprend l'arabe mais le parle peu Parle, comprend, lit et écrit le français	L1 : Arabe algérien qu'il parle et comprend	L1 : Arabe algérien qu'il parle, comprend, lit et écrit.	L1 : Arabe algérien qu'il parle et comprend
Age d'arrivée en France			
né en France	à l'âge de 3 ans → âge de transition pour la socialisation	à l'âge de 12 ans → âge de transition passage adolescence	à l'âge de 5 ans → âge de transition cognitive
L2 - Langue(s) seconde(s)			
2 L1 : Arabe tunisien et français Exposition de 14 ans au français standard	L2 : Français Exposition de 12 ans environ au français standard	L2 : Français Exposition de 3 ans environ au français standard	L2 : Français Exposition de 8 ans environ au français standard
Bilinguïté simultanée précoce BSP ? Semi linguïsmes ?	Bilinguïté consécutive précoce BCP	Bilinguïté consécutive tardive BCT	Bilinguïté consécutive tardive BCT

Annexe N°2 - Groupe Langage et Culture : Objectifs et Bilan qualitatif Langue cible = le français - Langues d'usage : arabe et français	
<p>Objectif A/ Axe culturel → Identité et “ vivre ensemble ” On met en place symboliquement un espace de partage et de solidarité. On développe la langue officielle et administrative du pays d'accueil ou de résidence (L2-français), sans pour autant annuler la langue d'origine (L1-algérien ou tunisien selon les jeunes).</p> <p>Hypothèse</p> <ul style="list-style-type: none"> • La prise de conscience des valeurs et des croyances de chacun donne des repères plus ouverts et plus curieux sur autrui, sur ses origines, sur l'histoire des peuples, et par répercussion sur sa propre identité. 	<p>BILAN</p> <p>Les échanges ont porté sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la gastronomie et les références familiales en matière culinaire - des coutumes et des habitudes familiales - les fêtes religieuses - le quotidien : ce qui est bon ou pas dans chaque culture - les prénoms - le rôle de la mère - les pays et leur géographie (les capitales) <p>► Des <i>interrogations</i> et/ou des <i>inquiétudes</i> sont exprimées par les jeunes : gêne ou honte d'être de telle ou telle origine, refus de s'engager dans l'une des deux cultures, assumer sa bi-culture, penser un projet de vie avec des allers retours entre dans les deux pays.</p>
<p>Objectif B/ Axe linguistique → Langage et langues On propose un espace de parole qui autorise langue française et langue arabe, afin de profiter d'un va et vient entre les deux langues pour construire des rapprochements cognitifs entre les deux codes.</p> <p>Hypothèses</p> <p>Mobiliser les langues française et arabe devrait favoriser le développement de compétences langagières implicites en compréhension et en expression dans les deux langues. Sensibiliser les jeunes au langage élaboré en français devrait leur permettre d'approfondir leurs connaissances en L2 avec la possibilité de (re)formuler en L1.</p>	<p>BILAN</p> <p>Des exercices ont porté sur des compétences linguistiques spécifiques en langue française :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la <i>forme</i> des mots complexes : phonologie et morphologie - l'enrichissement du <i>vocabulaire</i> par des définitions et explications de mots - la <i>morphosyntaxe</i> par des lectures ou des constructions de phrases longues et complexes <p>► En passant d'une langue à l'autre par un va et vient informel et immédiat, la <i>flexibilité mentale</i> des jeunes a été sollicitée.</p>
<p>Objectif C/ Axe comportemental → Communication entre pairs Face au blocage proche du mutisme ou au contraire aux prises de parole intempestives, on favorise la mise en mots dans un groupe de pairs par des questions, des débats et une aide à la formulation personnalisée.</p> <p>Hypothèses</p> <p>Exprimer les sensations de mal-être ou d'injustice conduirait à un travail de cohésion groupale. Valoriser et organiser les prises de parole sur des thèmes et des sujets de discussion construits dans un groupe de pairs développeraient des compétences conversationnelles.</p>	<p>BILAN</p> <p>► Les constats sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des <i>processus d'évacuation</i> existent par le langage vulgaire, par les images provocantes et dans les faits agressifs relatés par les adolescents - des attitudes de <i>résilience linguistique</i> émergent dans le plaisir à parler sa langue maternelle au grand jour. - la <i>différenciation des registres</i> (langage relâché/courant/soutenu) est discutée et illustrée en évoquant l'arabe littéraire et en utilisant le français normé des règlements (notamment celui du football, avec le rôle d'autorité détenu par la parole de l'arbitre)

Annexe N°3 - Trame de questionnaire langagier en cas de Bilinguisme/Bilinguisme⁸
Facteurs à prendre en compte dans un entretien familial mené en France

Nom et prénom de l'adolescent :
 Date de naissance : Age (moment de la rencontre) :
 Lieu de naissance :
 Rang dans la fratrie :
 Niveau d'étude de sa mère :
 Autres informations :

En cas de bi- ou pluri-linguisme repéré en entretien d'admission, un bilan orthophonique peut être envisagé. Un suivi orthophonique devra intégrer une approche spécifique sur les langues en présence pour établir des liens sur les aspects culturels et cognitifs en L1 (langue maternelle) et en L2 (langue cible) : ressemblances et différences, stimulation du vocabulaire, explications sur les aspects abstraits, codes de politesse linguistique, expressions idiomatiques, exploration de représentations lexico-sémantiques dans les deux langues, etc.

A. Appartenance culturelle & environnement langagier - IDENTITE

Facteur 1 - **Acculturation et identification** à chacune des (deux) langues pratiquées (L1/L2)
 • positive : bilinguisme comme *point d'appui* (condition favorable pour les apprentissages)
 • négative : bilinguisme comme *frein* (condition défavorable pour les apprentissages)
 La langue est considérée comme un élément de la culture.

► **Question I.1 : Quand et comment êtes-vous arrivés en France ? (Occasion ? choix ? ...)**

• **Monsieur ?** **Madame ?**

► **Question I.2 :**

• **Nationalité de monsieur ?** **Nationalité de madame ?**

► **Question I.3**

Nombre de langues pratiquées à la maison :

Lesquelles ?

Présence de L2 (langue cible/Français) dans leur pays d'origine : oui non

► **Question I.4 :**

Pratiques linguistiques de Monsieur ?

Pratiques linguistiques de Madame ?

Couple mixte ? (Monsieur et Madame parle une langue différente)

Pratiques linguistiques dans la fratrie ?

► **Question I.5 :**

Contacts - Rythmes et moments des retours au pays ?

Intégration en France - Appartenance à une communauté, à une diaspora :

⁸ Questionnaire A. WITKO - Références : Hamers et Blanc (2000).

B. Développement & Apprentissages - MAITRISE langagière⁹

Facteur II - Age d'acquisition des langues : questionner sur L1 (première langue acquise) et L2 (seconde langue acquise), savoir si deux langues sont proposées à un enfant :

- de manière *simultanée* (BS) ou *consécutive* (BC).
- Avant 3 ans¹⁰ : Bilinguisme Précoce (BP) ou après 3 ans : Bilinguisme Tardive (BT)

L'âge d'arrivée dans le pays d'accueil est à relier au développement langagier en L1.

• Bébé (jusqu'à 12 mois)	babillage, attention conjointe, premiers mots, etc.
• Jeune enfant (jusqu'à 3 ans)	Vocabulaire, explosion lexicale (18 mois) Morphosyntaxe, phrases (24 mois) différentes modalités de communication
Mode de garde pendant la petite enfance	
• 3-4-5 ans : maternelle et première socialisation	progression de la morphosyntaxe et du discours
• Durée de scolarisation dans le pays d'origine ?	
• Accueil dans une CLIN (Classe d'Initiation) pour des élèves nouvellement arrivés en France ?	
• 6 à 8 ans : scolarité primaire	apprentissage de l'écrit - lecture
• 9 à 11 ans : scolarité primaire	apprentissage de l'écrit - écriture et récit
• 12 à 15 ans : scolarité du 2d degré	certification par le brevet des collèges
• 16 à 18 ans : scolarité en lycée ou parcours professionnel	certification par le baccalauréat certification par un diplôme professionnel
• A partir de 18 ans : études supérieures	projet professionnel et diplôme

Durée d'exposition à la langue cible (français) : au moment de la rencontre

.....

C. PRATIQUES langagières : Choix d'USAGES du langage

Facteur III - Situations d'exposition et utilisation des différentes langues :

- Selon le **niveau de compétences** dans chaque langue,
 - Bilinguisme *équilibré* si $L1 = L2$
 - Bilinguisme *dominant* si $L1 > L2$ ou $L2 > L1$
- Selon le **statut accordé** à chaque langue :
 - Bilinguisme *additif* quand L1 et L2 sont valorisées
 - Bilinguisme *soustractif* quand une des langues est valorisée au détriment d'une autre
- **Abandon** d'une langue au profit d'une autre ? $L2 > L1$
- **Déséquilibre** selon les tâches cognitives ? expression/compréhension, oral/écrit.

	Exemples de situations concrètes
Langue première - L1 = langue maternelle (langue familiale, des origines et de la filiation)	
Langue(s) seconde(s) - L2	
Et notamment, langue cible en orthophonie = français	
Langue(s) d'usage - Précisez les modalités : L1, L2, L3 ?	

⁹ Nos représentations de locutrice monolingue s'inscrivent dans une conception de multilinguisme et d'intercompréhension selon les travaux d'Escudé et Janin (2010).

¹⁰ Dans la littérature, l'âge de 3 ou 5 ans est mentionné pour différencier bilinguisme précoce ou tardive. Bjeljac-Balbic (2003) définit un bilinguisme précoce si, avant l'âge de 6 ans, un enfant parle deux langues sans accent et passe de l'une à l'autre sans difficulté.