



HAL
open science

Le récit autobiographique des enfants migrants dits “ mutiques ”, à l’école et à l’hôpital

Catherine Mendonça Dias, Amalini Simon

► **To cite this version:**

Catherine Mendonça Dias, Amalini Simon. Le récit autobiographique des enfants migrants dits “ mutiques ”, à l’école et à l’hôpital. Le sujet dans la Cité - Revue internationale de recherche biographique, 2022. hal-03911701

HAL Id: hal-03911701

<https://hal.science/hal-03911701>

Submitted on 23 Dec 2022

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.

Mendonça Dias, C. et Simon, A. (2022). « Le récit autobiographique des enfants migrants dits “mutiques”, à l’école et à l’hôpital », Blanchard Ch. (coord.) Agir sur les territoires et accompagner les acteurs, *Le Sujet dans la Cité* n°14, nov. 2022, *Revue internationale de recherche biographique*.

Le récit autobiographique des enfants migrants dits « mutiques », à l’école et à l’hôpital

**Catherine Mendonça Dias
Amalini Simon¹**

Résumé

Cet article porte sur le mutisme chez des enfants migrants ou issus de l’immigration, soit qu’il ait été identifié comme tel en milieu scolaire, soit qu’il ait été pris en charge en milieu hospitalier. À partir d’études de cas concernant deux jeunes filles tamoules, nous analysons comment le mutisme est interprété dans ces deux espaces et les réponses apportées par les adultes. Ces cas nous amènent à considérer qu’il y a plusieurs facteurs en jeu dans la manifestation du silence de l’enfant à l’école, nous obligeant à pousser les portes de l’école et de l’hôpital afin d’aller, selon une démarche intime et collective, le rencontrer dans ses différents mondes.

Abstract

The autobiographical story by « mute » immigrant children, at school and at the hospital

This paper focuses on mute immigrant children. Their elective mutism may have been identified at school or diagnosed and treated in a hospital. From the case studies of two young Tamil girls, we analyze how mutism is understood in these two settings places, and how adults address the issue. These case studies lead us to conclude that there are several factors implicated in the

¹ Catherine Mendonça Dias est maîtresse de conférences à Université Sorbonne Nouvelle, EA 2288 DILTEC Didactique des langues, des textes et des cultures.
Amalini Simon est psychologue clinicienne, PhD, Hôpital Cochin à Paris et Hôpital Avicenne à Bobigny, Université Paris Descartes, INSERM 1178 « Méthodes et cultures », CESP.

phenomenon of the child's silence at school, forcing us to push open the doors of the school and the hospital, and to follow an intimate, collective and comprehensive approach.

MOTS-CLES : immigration, acquisition, mutisme, autobiographie, clinique transculturelle, plurilinguisme.

KEYWORDS: *immigration, acquisition, mutism, autobiography, cross-cultural clinic, multilingualism.*

Introduction

En 2016-2017, l'Éducation nationale recense plus de 60 000 élèves arrivés de l'étranger (Brun, 2020), sachant que démographes et sociologues prévoient des augmentations des flux (Héran, 2016 ; Wihtol, 2017). Parmi ces jeunes sont inclus des mineurs accompagnant au moins l'un de leurs parents en demande d'asile fuyant leur pays (près de 22 000 identifiés en 2019²), ainsi que des mineurs non accompagnés (environ 21 000 pris en charge en France métropolitaine, pour 2017³). En outre, les enfants d'immigrés – nés en France – sont plus nombreux si on considère que « en 2018, 6, 5 millions d'immigrés vivent en France, soit 9, 7 % de la population totale »⁴. Ces chiffres révèlent la diversité culturelle de la jeunesse en France.

Ces jeunes ont en commun une trajectoire migratoire, expérimentée ou héritée. Cette trajectoire, dans le sillon d'une histoire familiale plus largement inscrite dans un contexte socio-économique et politique, participe à leur construction identitaire, conscientisée ou non, laissant des stigmates ou non. Ils se retrouvent en milieu scolaire, école pour tous, laïque, et beaucoup taisent les origines plurielles de leur parcours familial, soit qu'il n'y a pas de place ni de lieu pour l'évoquer, soit pour son indicibilité. Pourtant, l'école, à travers les programmes scolaires, que ce soit en cours de français, de langues ou dans les enseignements qui préparent à la vie professionnelle, convoque l'histoire personnelle comme matière d'écriture. Pour certains élèves, plus réservés que d'autres, le silence est de mise, et même dans la parole, ils taisent des

² Données du ministère de l'Intérieur, Direction générale des étrangers en France, *L'essentiel de l'immigration, chiffre clés*, n° 2020-46, Paris : Département des Statistiques, des Études et de la Documentation, 21 janvier 2020. Disponible en ligne.

³ *L'asile en France et en Europe, états des lieux 2019, Dossier thématique 2*, Fonds asile, migration et intégration, Union Européenne, p. 245. Disponible en ligne.

⁴ Données de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE). Disponible sur : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>

pans du pacte autobiographique (Lejeune, 1975).

Le mutisme sélectif est un symptôme éventuel chez les enfants (de) migrants. Il exprime une difficulté à passer d'un monde culturel à l'autre. À travers le récit autobiographique, l'enseignant propose à l'enfant la possibilité de partager ses mondes, parfois clivés. Le récit de soi devient une passerelle ou se pose en obstacle pour l'expression, quand les mots n'affleurent pas. Alors, le silence de l'enfant est appréhendé en rapport à des performances scolaires, en termes de compétences. Lorsque le silence devient inquiétant, des équipes pédagogiques encouragent à trouver des médiations de professionnels dans le soin. C'est ainsi que le Centre du langage à l'hôpital Avicenne de Bobigny reçoit des enfants, adressés par l'école, et qui bénéficient de prises en charge.

Cette recherche vise à analyser la façon dont le silence des enfants et adolescents allophones, immigrants ou issus de l'immigration, est interprété et interprétable depuis les milieux scolaire et hospitalier. L'analyse est axée sur les relations potentielles entre l'histoire individuelle migratoire et la difficulté à s'exprimer sur soi. Nous partons d'études de cas de deux jeunes filles tamoules, avec lesquelles l'expression a été médiée par le dessin : Maya, 8 ans, inscrite dans un groupe thérapeutique à l'hôpital, et Pia, 13 ans, primo-arrivante suivie deux ans en collège. Dans cet article à deux voix, nous mettons en dialogue nos recherches en psychiatrie transculturelle auprès des familles tamoulophones (Simon, 2008 ; 2011) et nos recherches en acquisition du langage en langue seconde par des jeunes allophones immigrants (Mendonça Dias, 2012 ; 2020). Notre article est organisé en trois temps : la caractérisation du mutisme à l'hôpital et à l'école ; la présentation des deux études de cas et enfin, l'analyse de potentiels facteurs en jeu dans le silence chez l'enfant.

Préalable méthodologique pour analyser le mutisme sur le terrain hospitalier vs milieu scolaire

Définition du mutisme

Le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM, *Diagnostic and Statistical Manual*), produit par l'Association de psychiatrie américaine (APA), référence le mutisme « électif » en 1980 (d'après le terme anglais « elective »), qualifié ensuite de « sélectif » (afin d'être plus précis) dans la quatrième version (Di Meo, van den Hove, Serre-Pradère, Simon, Moro & Baubet, 2015). Actuellement, le mutisme sélectif est défini dans le DSM V comme une « incapacité régulière à parler dans des situations sociales spécifiques, [...] par exemple à l'école, alors que l'enfant parle dans d'autres situations » (American Psychological Association 2013,

312.23). Il s'agit d'un empêchement durable, non lié à un trouble psychotique, ou à un défaut de connaissance de la langue, qui interfère avec la réussite scolaire ou avec la communication sociale. C'est un trouble peu fréquent, qui représenterait moins de 1 % des sujets reçus dans les structures de soin mental (Gellman-Garçon, 2007). Il se définit comme l'impossibilité de s'exprimer à des personnes peu connues alors qu'à d'autres moments, dans d'autres endroits, avec des personnes plus familières, l'enfant y parvient. Il se rencontre de 3 à 13 fois plus chez les enfants bilingues (Toppelberg, 2005), plutôt « aux âges de 3 et 6 ans » et « trois fois plus [fréquemment] chez les filles » (Di Meo *et al*, 2015) ou en lien avec la trajectoire migratoire (Dahoun, 1995 ; Idris, 2005, p. 88). Bien sûr, il existe une période normale d'inhibition chez l'enfant (de) migrant qui ne maîtrise pas encore totalement la langue du pays d'accueil, sa langue seconde. Le mutisme sélectif se distingue de la période silencieuse par sa persistance dans le temps, par l'impossibilité de parler aussi la langue première, à l'école et la forte association à des symptômes anxieux.

En ce qui concerne les mineurs non accompagnés (MNA), leur vulnérabilité génère des inquiétudes sur leur santé mentale : dans sa recherche doctorale en médecine, Baudino identifie des états de stress post-traumatiques (dont des phénomènes dépressifs) pour près de la moitié des 143 MNA suivis dans son étude, mais le mutisme n'a pas été repéré pour ces adolescents (Baudino, 2015, p. 49). Remarquons par ailleurs, que de façon générale, en matière de trouble, il ne serait pas possible d'établir une « relation directe entre la migration et le risque pour la santé mentale des enfants », d'après les travaux de Stevens et Volleger publiés en 2008 (Rousseau, 2013, p. 63). Il ne s'agit donc pas de sur-généraliser à tout silence chez l'enfant migrant une cause pathologique, ni une conséquence directe de la migration (Rosenbaum, 2019, p. 26).

Des études antérieures portant sur des jeunes filles tamoules mutiques

Les cas qui ont suscité cette recherche sont ceux de deux jeunes filles tamoules. Avant de les présenter, situons-les par rapport à d'autres recherches analogues.

Dans son chapitre intitulé "Une Indienne au collège", la psychanalyste Paule Cacciali privilégie la terminologie "mutité" pour caractériser une adolescente française, dont les parents tamoulophones sont originaires du nord de l'Inde. Cette collégienne, Mandy, est isolée en raison de son « silence assourdissant » (Cacciali, 2015, p. 272) en classe, malgré ses excellents résultats scolaires, la cause de cette mutité sélective étant attribuée notamment à une insécurité linguistique (marque transcodique d'un accent tamoul dans sa prosodie française) et une pression scolaire, vu que le motif de migration familiale était l'aspiration à de meilleures perspectives éducatives.

Dans un autre article collectif sur le « mutisme extra-familial chez les enfants de migrants » (Di Meo *et al.*, 2015), c'est aussi le cas d'une enfant tamoule née en France, Sandia. Les psychothérapeutes font la recension des recherches sur le mutisme sélectif, depuis le XIX^e siècle. Ils identifient plusieurs facteurs : héréditaires (timidité, phobie sociale, par exemple), environnementaux (conflits ou rapports intrafamiliaux...), migratoires (langue seconde, isolement social, symptômes post-traumatiques). Concernant le facteur migratoire, nous pouvons ajouter le « secret », imposé ou intériorisé, notamment en lien avec le motif d'exil (sortie d'un conflit armé, par exemple). Le mutisme peut être interprété comme un silence d'opposition ou de défense. Dans le cas de Sandia, des corrélations avec des angoisses de sa mère ont été établies, angoisses de séparation ou liées au passé familial en Inde et aux conditions de séjour en France. Le mutisme de l'enfant a conduit à « mobiliser un ensemble de thérapeutes autour de sa famille ». Les auteurs rappellent alors qu'il est « plus aisé de projeter ses représentations, qu'elles soient valorisantes ou persécutrices, sur une personne silencieuse, véritable page blanche sur laquelle s'inscrivent nos projections » (Di Meo *et al.*, 2015, p. 221).

Réactions des professionnels en milieux hospitalier et scolaire

Des auteurs ont établi un lien entre le mutisme sélectif des enfants et leur difficulté à passer du monde du dedans, celui de la maison, au monde du dehors, celui de l'école (Moro, 2002 ; Lhomme-Rigaud & Désir, 2005 ; Di, Simon, & Moro, 2009 ; Di Meo *et al.*, 2015 ; Rizzi *et al.*, 2016). La question de l'intériorité/extériorité semble alors centrale. En milieu hospitalier, les professionnels cherchent à comprendre pourquoi, à un moment donné, l'enfant suspend sa parole, et d'où vient le clivage entre ces mondes. La migration pourrait être en cause. Dans le soin, les professionnels font raconter au parent le récit migratoire. Or, parfois l'enfant ne le maîtrise peu ou pas. Les professionnels ne contraignent pas le jeune à parler de lui mais le laissent s'exprimer dans ses langues via des activités ludiques.

À l'inverse, à l'école, les enfants deviennent un public captif, obligés d'exécuter les tâches imposées par les adultes. Pour les enfants migrants, le récit autobiographique précède même la scolarisation, puisque des questions personnelles sont posées lors du bilan d'accueil (voire avant, dans les démarches administratives pour le séjour). En classe, l'équipe éducative réagit par un jugement (critique), par rapport aux normes attendues dans les attitudes scolaires : ainsi apparaissent sur le bulletin scolaire des constats négatifs sur l'attitude, du type « *ne fait pas d'effort* » ou sur le mode du discours injonctif ou délibératif pour solliciter les prises de parole (« *devrait participer davantage* »). Le terme de « mutique » apparaît alors dans les discours des enseignants sans qu'il ne soit rattaché à une pathologie : il souligne le poids du silence qui fait

échouer ou dévier la relation didactique.

Études de cas de deux jeunes tamoules : Maya et Pia

Considérations méthodologiques : la médiation visuelle

De sorte à se départir d'un point de vue adulte-centré pour enquêter auprès d'enfants plurilingues et recueillir la parole de jeunes peu francophones (Armagnague & Rigoni, 2016), nous sommes passées par la médiation du dessin. Cette démarche est aussi celle qui avait été mobilisée dans le cas de Mandy : « nous avons trouvé une autre façon de communiquer [...] non par le biais de l'écriture mais par celui de la bande dessinée » (Cacciali, 2015, p. 273).

Dans notre premier cas (avec Maya), le dessin répondait à la consigne de se dessiner dans le but de représenter les membres du groupe bilingue à l'hôpital ; ici, le dessin concernait l'expression autobiographique, cette tâche permettant une certaine réflexivité, un « processus de mise en mouvement d'un imaginaire » (Molinié, 2009, p. 10), et la production venait en appui d'une verbalisation ultérieure.

Dans le second cas (avec Pia), le dessin permettait de se représenter avant la migration (« Dessine-toi dans ton pays ») et après la migration (« Dessine-toi en France »). L'analyse s'est alors faite en comparaison avec les autres dessins de 95 collégiens, à travers une étude quantitative des récurrences de motifs (Mendonça Dias & Armagnague, 2018, p. 81), en complément d'une observation participante en classe et d'un questionnaire soumis à 5 reprises pour avoir des indicateurs sur le ressenti scolaire.

Nous allons maintenant présenter Maya et Pia.

Maya et la petite sirène, récit en milieu hospitalier

Maya a été rencontrée dans le cadre d'un groupe thérapeutique appelé le « Groupe bilingue » animé depuis 2008 au sein de l'hôpital Avicenne et composé d'adultes et d'enfants plurilingues, suivant un parcours de soin essentiellement autour du langage avec des difficultés (mutisme, dyspraxie, etc.). L'un des objectifs est de travailler sur le clivage entre les mondes de l'école et de la maison, en favorisant la circulation de la parole. Les séances hebdomadaires accueillent 5 à 6 enfants, avec 2 adultes soignants et un stagiaire. Les échanges se déroulaient en français (langue commune au groupe) et les différentes langues premières, valorisées.

Maya avait huit ans et était la fille aînée d'un couple sri-lankais, d'origine tamoule, exilés politiques en France depuis bientôt dix ans. Ils avaient fui la guerre et en France, rencontraient

des difficultés dans leur lieu de vie. Cela faisait un an que Maya était dans le groupe lorsqu'elle a commencé à sortir de son mutisme. Nous avons proposé aux membres du groupe (enfants et adultes), lors du début d'année, de se dessiner au sein du groupe. Maya s'est représentée à travers quatre figures humaines : tout d'abord en une jolie fille, qu'elle s'est empressée de recouvrir avec un tissu transparent, du type grille métallique ; ensuite elle a dessiné une sirène, puis une sorcière et finalement une petite fille « normale ». Quand son tour est venu de présenter son dessin, Maya a indiqué que les trois premières représentations étaient « comme dans une case ». Les thérapeutes du groupe lui ont proposé qu'elles étaient derrière un rideau et qu'on pouvait le soulever, cela lui a convenu également. Elle n'a pas accepté l'idée « d'être emprisonnée », les personnages n'étaient pas dans un lieu fixe ni inamovible.



Ces figures et son récit renvoyaient sans équivoque au conte *La petite sirène* d'Andersen, largement connu par les enfants. L'évocation picturale de Maya invitait à le travailler comme un conte transculturel sur le passage d'un monde (marin) à l'autre (terrestre). Pour faciliter le décentrage, les thérapeutes du groupe ont recouru à une autre langue que le français, l'espagnol. La grande surprise a été d'entendre Maya lire l'espagnol avec fluidité : d'après ses bons résultats scolaires, elle lisait bien en français mais qu'elle se lance pour la première fois dans une autre langue a été presque déconcertant. Après l'avoir lue, l'histoire a été jouée.

Comme d'autres contes traditionnels, il en existe plusieurs versions. Si ce conte est moins étudié par les psychologues (Bettelheim, 1976), il existe néanmoins quelques interprétations.

C. Costantini (2008) y voit la problématique de la croissance psychique, de vouloir grandir. Pour les psychologues du Groupe bilingue, l'intérêt portait sur deux aspects : l'un, transculturel, c'est-à-dire le passage d'un univers à un autre ; l'autre aspect, individuel, centré sur le personnage de la petite sirène et sa perte de voix, son silence et son impossibilité à communiquer. Le conte de la petite sirène est une métaphore de la migration, passer d'un pays (marin) à un autre (terrestre), mais aussi sur les langues, en avoir une et devoir en acquérir une autre, avoir à choisir

entre les langues (celle de la famille et celle du pays d'accueil) peut être vécu comme le dilemme de la petite sirène entre la voix et les jambes. Lorsque le groupe a rejoué la fin, les thérapeutes ont demandé aux enfants ce que la petite sirène aurait pu donner d'autre en échange, moins coûteux que la parole. À notre grand étonnement, personne n'a su proposer d'autre moyen d'échange. La parole est très précieuse et n'a pas d'équivalent.

Pia et le silence en milieu scolaire

Nous présentons maintenant un autre cas, celui de Pia, suivie en milieu scolaire. En juin 2011, âgée de 13 ans, Pia a quitté le Sri Lanka et est arrivée en France, où depuis elle habite dans un appartement de centre-ville, avec ses parents et son grand frère. Au Sri Lanka, elle avait été régulièrement scolarisée jusqu'en classe 7, équivalent de la classe de 5^{ème} en France. Dans le cadre de sa procédure de scolarisation, elle a passé un bilan d'accueil avec des exercices de mathématiques et de compréhension écrite en tamoul. Ses résultats étaient très inférieurs à ceux attendus par rapport aux objectifs scolaires du système français. Elle a été inscrite en 5^{ème} et dans une classe d'accueil (CLA⁵), dispensant un enseignement intensif du français. Au vu de ses difficultés, son inscription en CLA a été reconduite en 2012-2013. Toutefois, au terme de cette année, le niveau linguistique élémentaire A2, d'après le cadre européen commun de références pour les langues (CECRL), n'était toujours pas atteint. À l'écrit, sa production écrite se situait au niveau A1 et elle ne dépassait guère les dialogues du type : « Comment ça va ? » « Ça bien ? ».

Il ne s'agissait pas à proprement parler d'une jeune fille mutique, mais silencieuse : elle ne s'exprimait que sollicitée directement par l'enseignante et communiquait peu, hormis avec un garçon thaïlandais tout aussi calme. Quand il s'agissait de mener une création en classe de français, elle choisissait des thèmes floraux, liés à la nature. En récréation, elle restait assise seule sur un banc, ou à côté d'autres élèves de CLA avec lesquels la conversation s'enclenchait peu. Comment interpréter son silence ? Nous nous appuyons ici sur ses réponses à un questionnaire (Q), renseigné à 4 reprises dans l'année : elle devait noter son ressenti en milieu scolaire, rédiger un texte et se représenter par le dessin dans son pays et en France. Tout d'abord, il lui était demandé de donner une appréciation notée sur la CLA et sa 4^{ème}, ainsi que ses relations avec les élèves de CLA, de 4^{ème} et les professeurs. D'après ses réponses, Pia avait *a priori* (sous réserve qu'elle ne se soit pas sentie contrainte d'apporter ce résultat), une image très positive de la CLA, surtout de ses professeurs. En revanche, comme la majorité des élèves primo-arrivants, elle se

⁵ Actuellement, ces dispositifs s'appellent Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, UPE2A. Cf. circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin Officiel n° 37 du 11-10-2012.

sentait moins bien dans la classe de rattachement – la 4^{ème} –, ce qu'elle exprime à plusieurs reprises dans le questionnaire : « Je n'aime pas en 4^{ème} C ». Le bien-être en CLA ne serait apparemment pas en cause dans son silence, contrairement à ce qu'on pourrait supposer dans la classe de 4^{ème}. Pia exprimait aussi son souhait de parler français, peut-être pour se conformer aux attentes scolaires, d'autant qu'elle était soucieuse du respect des adultes. Ainsi, aux questions « *Qu'est-ce que tu veux apprendre ? Qu'est-ce que tu veux changer dans ton travail et ton comportement ?* », voici ses réponses :

Q. 1 – Mom parle français un peu.

2.– Je veux parler les feaucoupp français.

3.– Je veux changer en parle plus.

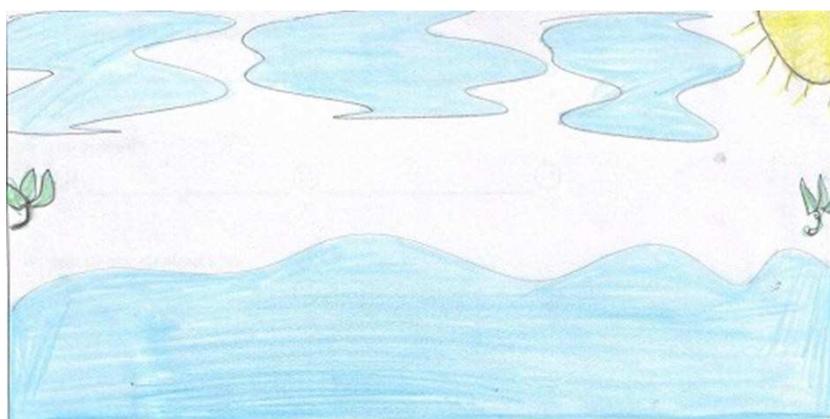
4.– Oui moi changée moi comportement meilleur et moi parler français un peu.

Ainsi, l'acte de « parler » est le souhait récurrent qu'elle énonce, oscillant entre son constat de pratique (« un peu ») et sa volonté d'objectif à atteindre (« beaucoup », « plus »), ce qui marque l'écart entre sa capacité et sa volonté.

Lorsqu'il s'est agi de se représenter dans son pays, elle a dessiné deux personnages souriants, les mains assez proches l'un de l'autre, se tenant debout sur l'herbe, avec de part et d'autre un arbre et, à gauche, un immeuble. La partie supérieure représentait un ciel avec trois nuages bleus, quatre oiseaux stylisés et le soleil. Quand la consigne a été « *Dessine-toi en France* », la composition structurelle supérieure était analogue : nuages, soleil, végétaux. Pourtant, aucun oiseau, ni personnage, ni habitat n'étaient plus représentés : seulement un relief bleu vidé, évoquant des collines ou les vagues de la mer.



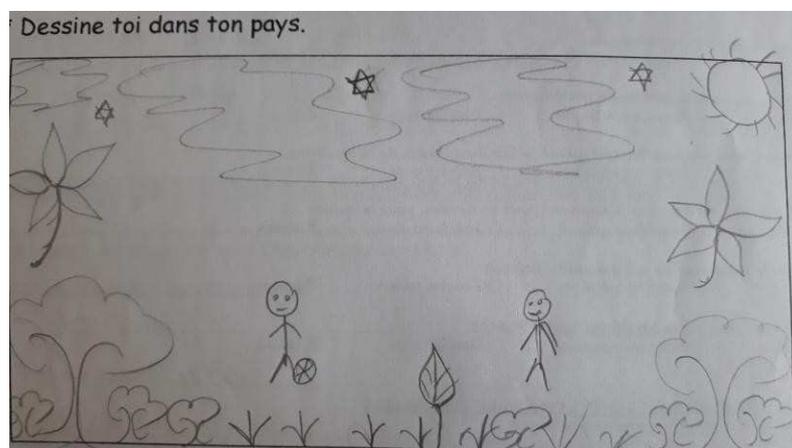
Doc. Dessin de Pia pour la consigne « Dessine-toi dans ton pays » (Q1)



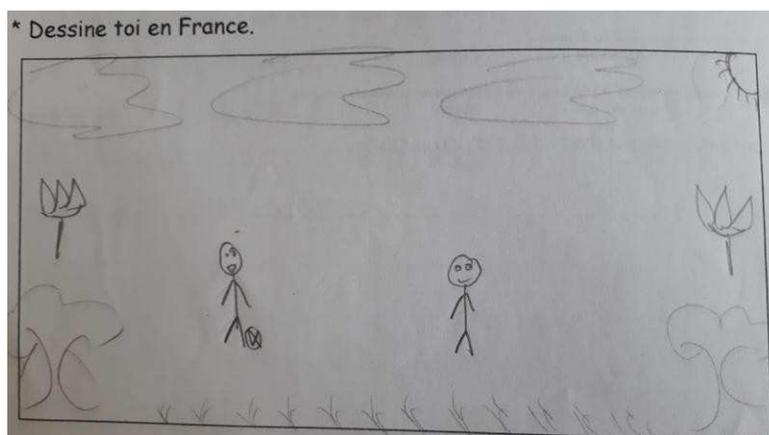
Doc. Dessin de Pia pour la consigne « Dessine toi en France » (Q2)

Nous pouvons rapprocher cette absence de projection en France avec un dessin recueilli dans ce corpus (Mendonça Dias *et al.* 2018) : Carlos, collégien lusophone, avait représenté une maison sans plus personne pour signifier la France et lorsqu'il lui a été demandé où il se situait, il avait ajouté un énorme point d'interrogation au milieu de sa feuille. La représentation diurne (du pays d'origine) était passée aussi à une représentation nocturne pour représenter la France. Toutefois, contrairement à Pia, il s'agissait d'un jeune garçon loquace.

En fin d'année, Pia se prête à la même activité de dessin et propose un dessin qui représente presque à l'identique le pays d'origine et la France.



Doc. Dessin de Pia pour la consigne « Dessine toi dans ton pays » (Q5)



Doc. Dessin de Pia pour la consigne « Dessine toi en France » (Q5)

Nous avons déjà analysé cette duplication dans notre typologie de dessins (Mendonça Dias *et al.*, 2018), notamment dans le cas de trajectoire migratoire très perturbée et perturbante, par exemple de jeunes accompagnant de demandeurs d’asile : l’enfant se représente de façon analogue dans la même composition, en dépit des conditions précaires, matériellement et psychologiquement, du départ et du séjour (Mendonça Dias & Rigoni, 2019). Cette stabilité dans la permanence dans la façon de se raconter, avant et après la migration, trouve un écho dans un discours d’élève qui témoigne : « *C’est pas moi qui change, c’est la situation* » (Tom, 2017).

Analyse des phénomènes de mutisme et implication dans l’accompagnement de l’enfant

À l’issue de la présentation de Maya et de Pia, nous allons évoquer quelques facteurs potentiellement en cause, non exclusifs et éventuellement concomitants. Pour évaluer le potentiel impact migratoire dans le « mutisme » apparent en milieu scolaire, nous allons mettre en relief la dichotomie éventuelle entre famille et école (*infra* 3.1). Puis, nous allons évoquer la mise en danger de la “face”, en associant quelques considérations sociologiques et (psycho)linguistiques : d’une part, les processus de domination qui discrédite la prise de parole (*infra* 3.2) avec, d’autre part, l’insécurité linguistique, particulièrement dans le cas des enfants migrants allophones, comme Pia ; le silence pouvant alors être une forme de stratégie d’évitement ou d’incapacité verbale (*infra* 3.3).

La gestion de deux mondes, celui de la famille et celui de l’école

La culture est un concept difficile à cerner, preuve en est puisque dès 1952, Kroeber et Kluckhohn en ont relevé plus de 150 définitions. Selon J.-P. Lederach (1995, p. 9), elle est perçue, comme

un ensemble de connaissances : des schèmes de comportements et de pensée créés et partagés par un groupe de personnes pour percevoir, interpréter, exprimer et répondre aux réalités sociales autour d'elles. Ainsi, en migration, le bouleversement des repères environnementaux, la restructuration de la cellule familiale, le déclassement social parfois et les conditions d'installation pour les parents migrants bouscule le cadre culturel familial et a forcément un impact sur le processus de constitution psychique de leurs enfants – notamment en ce qui concerne l'identification, la transmission de l'histoire familiale, la construction des idéaux, les remaniements narcissiques. Dans ce sens, lors de moments cruciaux d'autonomisation comme l'entrée à l'école et l'adolescence, quand les objets proposés par la culture d'accueil sont difficilement métabolisables dans les modalités d'être, de dire et de faire transmises par la famille, l'autonomisation peut être vécue comme transgression radicale. En effet, ce cap de « de-familiarisation » représentée par l'entrée dans la logique scolaire peut constituer un écueil lorsque le passage entre les langues et les représentations culturelles de la famille et de l'institution n'est pas fluide. C'est dans ce sens que Marie-Rose Moro (2012) considère que la rencontre avec l'école peut représenter un moment de fragilité, de vulnérabilité particulière pour les enfants à appartenances culturelles multiples. Moro (1998) décrit trois moments de vulnérabilité transculturelle : la période postnatale ; la période d'entrée aux apprentissages, où l'enfant doit s'inscrire dans le monde du dehors tout en conservant sa place dans la famille, et l'adolescence, lors des remaniements narcissiques et identitaires.

Certains enfants peuvent ne pas se sentir autorisés d'investir sereinement une autre langue que celle des parents et de ce fait, de s'inscrire symboliquement dans une autre culture. Cette absence de projection peut être interprétable (ou sur-interprétée) avec le concept de « conflit de loyauté » (Goï, 2005), par rapport au pays d'origine vis-à-vis duquel l'enfant pourrait ressentir un sentiment de trahison en adhérant au projet de vie dans le nouveau pays. Cette absence de projection pourrait éclairer l'interprétation du dessin de Pia, une enfant « migrée » (Mendonça Dias, 2020) qui n'a pas été associée au projet familial migratoire et qui ne se représente pas visuellement dans le pays de l'immigration.

Inversement, certains jeunes n'ont pas d'autres choix que de surinvestir la langue d'accueil au détriment de leur première langue, liée à un vécu familial douloureux ou traumatique, ou devenue absente, ce qui conduit à des phénomènes d'attrition en langue première (une jeune fille syrienne fuyant la guerre et violente par les hommes de sa famille n'arrive plus à communiquer en arabe avec sa mère réfugiée au Liban), voire de déni (un enfant adopté autour de l'âge 4 ans déclarait quelques années après n'avoir pas eu d'autre langue avant le français).

Même si d'autres postures nuancent ces configurations (éviter ou surinvestissement

dans la langue seconde), nous assistons parfois à une rigidification, à un clivage phénoménologique où l'enfant éprouve le dilemme de choisir entre le monde intime de la maison et le monde de l'école. C'est ce que nous montre Maya, à travers l'histoire de la petite sirène qui doit faire un choix entre parler et marcher. Un des facteurs de vulnérabilité des enfants de migrants est la difficulté spécifique à établir des ponts entre les différents univers culturels de leur quotidien, tandis qu'une bonne circulation entre ces mondes est un facteur de réussite (Moro, 1998). Cette situation est particulièrement évidente autour de la question des langues.

Le silence de l'enfant à l'école pour "sauver la face" et se préserver

Nous avons vu que la trajectoire migratoire pouvait éventuellement placer l'enfant dans une situation conflictuelle déterminée par les choix de ses langues, inscrites dans sa biographie langagière. Ce rapport intime entre langues et histoire familiale est mis en tension sous le regard de l'autre, compromettant « la face » de l'enfant, « face » étant compris au sens du sociologue américain Goffman (1967).

La légitimité de l'enfant en tant qu'interactant est ainsi susceptible d'être fragilisée par les représentations portées sur les catégorisations socio-ethniques, si celles-ci sont intériorisées par l'enfant, et dévalorisées dans les rapports de domination inter-groupes (Rousseau et Jamil, 2010). De plus, le sentiment de « honte » peut être induit à travers un rapport douloureux que les parents entretiennent avec le projet migratoire (Cyrulnik, 2012, p. 178).

En se dévoilant verbalement - ne serait-ce que par la variété langagière que prend son expression verbale -, l'enfant peut provoquer ou révéler diverses distinctions (et de façon sous-jacente, discriminations) par rapport à des normes idéologiques institutionnelles (comme le monolinguisme), ce qui conduit éventuellement à des assignations identitaires catégorielles : le rattachement à une communauté parfois fantasmée (cas de locuteurs de romani associés au groupe des Roms). La parole est perçue au prisme des représentations sociolinguistiquement normées qui conduisent à hiérarchiser des (variétés de) langues et leurs locuteurs, la glottophobie se manifestant à travers des phénomènes discriminatoires (Blanchet, 2019). Ainsi, par exemple, à défaut que les langues soient accueillies en milieu scolaire, force est de constater que « des élèves [de maternelle] préfèrent se taire plutôt qu'être stigmatisés » (Auger & Sauvage, 2009, p. 45). Les parents de Maya, ont évoqué les moqueries des camarades à l'école sur leur fille comme le point de départ du mutisme de leur fille. Mais au fur à mesure de la prise en charge de Maya en soin, plusieurs barrières aussi bien du point de vue individuel que transgénérationnel sont apparues. En effet, derrière les langues, c'est aussi parfois un parcours individuel qui est (dé)masqué (adoption, famille reconstituée, trajectoire migratoire...), rattaché éventuellement à

un parcours collectif (kurde, créole, càlo...) ramenant par exemple à des tensions ou des conflits armés qui dépassent l'histoire individuelle, tout à la soudant à une historicité collective dont l'enfant hérite. Nous pourrions, nous demander, dans quelle mesure l'impact de la guerre au Sri Lanka a eu sur ces deux jeunes filles, guerre dans laquelle leurs parents ont grandi, à cause de laquelle ils ont dû quitter le pays, et une guerre avec deux peuples parlant des langues différentes (Simon & Bossuroy, 2016).

L'insuffisance des compétences langagières pour parler de soi : le cas des enfants migrants, non ou peu francophones

Si taire sa langue, c'est aussi se cacher, il n'en est pas moins que pour se révéler, il est nécessaire de maîtriser suffisamment le code (socio)linguistique de l'interlocuteur et, quand la langue n'est pas commune, d'autres difficultés apparaissent dans la communication exolingue, où les interactants ne partagent pas la même langue première. Dans le cas de Pia, lorsqu'elle arrive en France, elle est non francophone. Cette situation inédite la ramène à être « *infans* », étymologiquement « qui ne parle pas » comme le rappelle la didacticienne des langues V. Castellotti : « la langue peu ou pas connue renvoie en effet à un état d'infantilisation » (Castellotti, 2007, p. 50). En plus du mal-être généré, cet état peut contraindre au silence, à défaut d'avoir les mots pour s'exprimer.

Pia ne peut pas communiquer avec les autres jeunes de l'établissement scolaire car elle est la seule locutrice en tamoul, contrairement à la situation des arabophones, lusophones, etc. qui rapidement rencontrent des jeunes Français connaissant leur langue, qui pourront assurer le rôle d'informateur, de médiateur, voire d'ami. Pia est donc isolée linguistiquement - avec une langue minorisée - pendant de longs mois avant d'être en mesure d'interagir en français comme langue seconde additionnelle. Dans le cas de mineurs non accompagnés, de familles reconstituées et d'enfants adoptés, la langue peut être absente de l'environnement immédiat (Mendonça Dias, 2020a, p. 192). La situation d'isolement linguistique qui perdure renforce le cloisonnement entre sphère familiale (passée ou actuelle) et sphère scolaire. De ce fait, pendant de longs mois, les jeunes allophones sont restreints dans leur capacité à s'exprimer, ce qui peut aussi conduire à des assimilations à des discours simplifiés - quitte à modifier les informations qu'ils veulent communiquer -, ou des stratégies d'évitement par le silence, du fait d'une insécurité linguistique telle que générée par l'accent dans le cas de Mandy rapporté précédemment.

Entre vouloir dire, savoir dire en langue première et pouvoir dire en langue seconde, une déperdition d'information est à supposer. Il est possible de parler de « compétences dormantes » (Mendonça Dias, 2020b), au sens où les jeunes ont des compétences discursives qui ne peuvent pas être mobilisées ou apparentes en langue seconde, ce qui obstrue les représentations de

l'interlocuteur (l'adulte notamment) sur la capacité de l'enfant à parler de lui. Nous rejoignons alors le constat de didacticiens des langues, lors d'une étude en classe de maternelle :

Une absence de parole (cette vitrine du langage) ne permet pas de déduire quoi que ce soit des réalités cognitives de la personne : pourtant [...] le poids culturel et les pressions sociales conduisent à un malaise notamment chez les enseignants en cas de mutisme (Auger & Sauvage, 2009, p. 44).

Bien entendu, des circulations de la communication sont déterminées par d'autres facteurs liés. Par exemple, la prise de parole est sous l'influence de rapports socioculturels, au niveau individuel, familial et communautaire : ainsi, dans la culture tamoule, il y a une valorisation de l'écrit dans les apprentissages au détriment de l'oral, d'ailleurs prendre la parole devant un enseignant est une prise de risque dans la culture tamoule (Amar, 2011), sachant que cette prise de parole peut être modulée suivant qu'elle relève d'une interaction enfant-adulte, fille- garçon, allophone-natif, ignorant-connaissant (dans l'échange didactique)... D'autres paramètres, qui conditionnent la relation didactique, pourraient être pris en compte comme le rappelle B. Cyrulnik : « Bons élèves quand ils sont sécurisés, leur esprit se glace quand ils sont rejetés » (2012, p. 186).

Conclusion

Du mutisme envisagé sur le plan pathologique au « mutisme » désigné par les acteurs scolaires impuissants face au silence des enfants (de) migrants, ce phénomène alerte sur des difficultés du jeune à pouvoir s'exprimer, que les raisons en soient concomitamment psychologiques, linguistiques, interactionnelles, environnementales. Ces motifs compromettent parfois le récit autobiographique tandis qu'ils peuvent en être aussi le catalyseur.

Les enseignants sont parfois dépassés dans leurs missions éducatives quand ils accueillent un primo-arrivant qui fait face à des difficultés sociales et psychologiques (Mendonça Dias & Rigoni, 2019) ; au malaise des enfants fait alors écho le mal-être des enseignants (Azaoui, 2020, p. 107). Lorsque ce silence perdure, une approche holistique serait encouragée (Armagnague *et al.*, 2018), basée sur la coopération interprofessionnelle. Fort heureusement, si le mutisme au niveau pathologique demeure rare, il n'en est resté pas moins que la connaissance de cette dimension permet aussi aux enseignants d'adopter une posture réflexive sur leurs attitude et discours, et d'être à l'écoute de ce silence. Ils pourront ainsi s'interroger avec Z. Dahoun : « Se taire pourrait-il n'être qu'une autre façon de parler, un autre dire que le dire ordinaire ? » (1995, p. 25). Et méditer le propos de Ralph R. Greenson soutenant que « le silence est l'éclipse de la parole et non pas du sens » (Maffei, 2005).

Références bibliographiques

AMAR, T. (2011). Concevoir et animer une formation linguistique, culturelle et pédagogique des enseignants de FLE. Le cas d'une Alliance française dans le sud de l'Inde. *Linguistique*, 2011.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

ARMAGNAGUE-ROUCHER, M. & RIGONI, I. (2016). Saisir le point de vue de l'enfant. Enquêter sur la participation socio-scolaire des élèves migrants. *Recherches qualitatives*, 17 (Dossier Prudence empirique et risque interprétatif), Hors-série, 20, 311-329.

ARMAGNAGUE, M., COSSÉE, C., MENDONÇA DIAS, C., RIGONI, I. & TERSIGNI, S. (2018). *Rapport de recherches EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Défenseur des droits & INSHEA.

AUGER, N. & SAUVAGE, J. (2009). Le mutisme des enfants (de) migrants à l'école maternelle. In R. Guyon (dir.). *Enfants d'ailleurs, élèves en France. Les Cahiers pédagogiques*, 473, 44-45.

BAUDINO, P. (2015). *État de santé des mineurs isolés étrangers accueillis en Gironde entre 2011 et 2013*. Thèse en Médecine humaine et pathologie.

BLANCHET, Ph. (2016, rééd. 2019). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Limoges : Lambert Lucas.

BRUN, L. (2020). 67 909 élèves allophones nouvellement arrivés en 2018-2019. Note d'information n° 20.39, novembre 2020, Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, DEPP.

CACCIALI, P., MAIRE SANDOZ, M-O. & SIMON, D-L. (2015). Une Indienne au collège. Quand démarches de soins et didactique du plurilinguisme s'en mêlent. In D-L. Simon et al. (eds.) *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. (p.73-94). Paris : Riveneuve éditions.

CANUT, E. (2010). Aider les enfants à apprendre à parler : quel partenariat avec les familles non francophones ? *Familles en exil et parents migrants : questions vives et approches innovantes dans le secteur de l'accueil et l'éducation de la petite enfance (3-6 ans)* (p.123-134). Genève.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

COSTANTINI, Ch. (2008). Comment des enseignants d'école maternelle « entendent » le silence des élèves ? Étude clinique : des questions de chercheur aux questions de recherche. Doctorat en sciences de l'éducation (dir. C. Blanchard-Laville). Université Paris 10.

CYRULNIK, B. (2012). *Mourir de dire. La honte*. Paris : Odile Jacob.

DAHOUN, Z. K. S. (1995). *Les couleurs du silence : le mutisme des enfants de migrants*. Paris : Calmann-Lévy.

DI, C., SIMON, A., & MORO, M.-R. (2009). Le mutisme sélectif, expression du clivage entre

deux cultures. *Soins, pédiatriques, puériculture*, 250, 26-29.

DI MEO, S., VAN DEN HOVE, C., SERRE-PRADERE, G., SIMON, A., MORO, M.-R. & BAUBET, T. (2015). Le mutisme extra-familial chez les enfants de migrants. Le silence de Sandia. *L'Information psychiatrique*, 91/3, 217-224.

GELLMAN-GARÇON, È. (2007). Le mutisme sélectif chez l'enfant : Un concept trans-nosographique. Revue de la littérature et discussion psychopathologique. *La psychiatrie de l'enfant*, 50/1, 259-318.

GOFFMAN, E. (1967). *Interaction ritual, essays in face-to-face behavior*. Chicago: Aldine Publishing Company.

GOÏ, C. (2005, rééd. 2015). Des élèves venus d'ailleurs. *Les cahiers de ville école-intégration*. Orléans : CRDP d'Orléans.

HERAN, F. (2016). *Parlons immigration, en 30 questions*. Paris : La Documentation française.

IDRIS, I. (2005). Du culturel au thérapeutique : la vulnérabilité spécifique des enfants de migrants comme outils de réussite. *Les Conférences du CASNAV*, Académie de Paris, Tome 3, actes 2004 à 2005.

KROEBER, A. L., & KLUCKHOHN, C. (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Papers. Peabody Museum of Archaeology & Ethnology, Harvard University.

LEDERACH, J. P. (1995). *Preparing for Peace : Conflict Transformation across Cultures*, Syracuse, New York, Syracuse University Press.

LEJEUNE, Ph. (1975). *Le Pacte autobiographique*. Paris : Seuil.

LHOMME-RIGAUD, C. & DESIR, P. (2005). Langue et migration. *Recherches en psychanalyse*, 4/2, 89-101.

MAAROUFI, S. (2016). Le silence d'une génération à une autre : une étude psycho-éducative sur les immigrés et leurs enfants en France. *Insaniyat / إنسانيات*

MAFFEI, G. (2005). Le silence. *Cahiers jungiens de psychanalyse*, 113/1, 15-28.

MENDONÇA DIAS C. (2020a). Implications didactiques de l'appropriation du français sur une année scolaire par les élèves allophones. In C. Mendonça Dias, A. Azaoui & F. Chnane- Davin (dir.). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Limoges : Lambert-Lucas.

— (2020b). Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire. In B. Garnier & Ph. Blanchet (coord.). *Diversité linguistique et formation citoyenne. Études de Linguistique Appliquée (ELA)*, 197, 43-60.

MENDONÇA DIAS, C. & ARMAGNAGUE, M. (2018). Comment bâtir une école inclusive pour les enfants migrants, en France : la place de l'expérience subjective en question. In Ph. Jaffé et al. (dir.). *Les droits de l'enfant en situation de migration en Suisse : Protection, Prestations, Participation* (p. 71-99). Genève : CIDE.

MENDONÇA DIAS, C. & RIGONI, I. (2020). Mobilité des enfants migrants et biographies langagières. In M. Molinié et D. Moore (dir.). *Mobilités contemporaines et médiations didactiques. Le français dans le monde. Recherches et applications*, 68.

— (2019). La demande d’asile : impacts sur la scolarisation de l’enfant et rôles de l’enseignant. In M. Armagnague, I. Rigoni & S. Tersigni. La scolarisation des enfants migrants en France. *Migrations Société*, 176/2, 49-63.

MOÏSE-DURAND, B., VON MÜNCHOW, P., SIMON, A., RIZZI, A. & MORO, M.-R. (2013). Un enfant ne parle pas. Analyse anthropologique psychanalytique, linguistique et transculturelle d'une psychothérapie d'enfant. *L'Autre*, 14/3, 285-311.

MOLINIE, M. (2009). *Le dessin réflexif. Élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*. Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF). France : Encre-Belles Lettres.

MORO, M.-R. (1998). *Psychothérapie transculturelle des enfants des migrants*. Paris : Dunod.

— (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs : Naître et grandir en France*. Paris : La Découverte.

— (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Montrouge : Bayard.

RIZZI A., BOUAZIZ, N., MALEY, S., SIMON, A., CLARET, A., SEBBAG, E. & MORO, M.-R. (2016). Robinson, les silences du cartographe. Monographie d'un enfant présentant un mutisme secondaire dans une famille migrante originaire de Côte d'Ivoire. *La psychiatrie de l'enfant*, 59, 5-48.

ROUSSEAU, C. (2013). Le développement de programmes de prévention pour les enfants immigrants et réfugiés : douter de l'évidence. *Alterstice*, 3/1, 61-66.

ROUSSEAU, C., ARMAND, F., LAURIN-LAMOTHE, A., GAUTHIER, M. F. & SABOUNDJIAN, R. (2012). Innovations in Practice: A pilot project of school-based intervention integrating drama and language awareness. *Child and Adolescent Mental Health*, 17/3, 187-190.

ROUSSEAU, C., JAMIL, U., HASSAN, G. & MOREAU, N. (2010). Grandir et vivre ensemble dans un contexte de mondialisation conflictuelle. *Enfances & Psy*, 48/3, 56-63.

ROSENBAUM, F. (2019). *Les mots pour les maux de l'exil*. Paris : Fabert.

SIMON, A. (2009). De l'image à la clinique : Le cinéma comme mise en scène thérapeutique de la culture tamoule. *Le Journal des psychologues*, 272/9, 64-67. doi:10.3917/jdp.272.0064.

SIMON, A. & BOSSUROY, B. (2016). Le trauma dans la langue, le cas des enfants tamouls en France. In M. Feldman (dir.) *La transmission du traumatisme*, 83-93.

Simon, D-L., Domp martin, C., Galligani, S. & Maire Sandoz, M-O. (2015). Introduction. L'École plurilingue : apports sociolinguistiques, didactiques et cliniques. In D-L. Simon et al., (eds.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. (p. 15-22). Paris : Riveneuve éditions.

TOM, P. (2016). *Bagages*. Film documentaire de l'école Paul-Gérin-Lajoie d'Outremont, Montréal. Produit par Tom Paul (52 mn).

WIHTOL DE WENDEN, C. (2017). *L'immigration. Découvrir l'histoire, les évolutions et les tendances des phénomènes migratoires*. Paris : Eyrolles.