

## ***Langage et Construction identitaire dans l'émergence d'une double culture.***

*Une rencontre interculturelle à dimension thérapeutique*

par **Jacqueline ZWOBADA-ROSEL**

UMR 8606 Leaple, Paris, Orthophoniste  
116 Av Joffre  
94120 Fontenay sous Bois  
France  
e-mail :zwobadaj@wanadoo.fr

### Résumé

La situation de prise en charge orthophonique permet non seulement un travail dans le temps, mais de situer l'enfant dans son contexte familial. L'analyse du discours produit dans le cadre d'un étayage dialogique s'articule ainsi avec l'observation du (des) comportement(s). La question du diagnostic différentiel nous fait nous interroger à deux niveaux. Au niveau affectif nous considérons l'hypothèse de l'enfant symptôme de la problématique familiale. Au niveau cognitif, nous nous interrogeons sur ce que le dialogue révèle sur leur façon d'apprendre, pour savoir ou pour comprendre.

Un certain nombre de questions se posent alors au praticien. Quelle place accorder au " culturel " dans la prise en charge d'enfants en difficulté avec le langage qui ont eu à la maison un environnement linguistique différent de celui de l'école ? Comment prendre en compte ce qui serait, en fait, interculturel, car les parents vivent parfois leur intégration comme une situation de conflit, qu'ils le dépassent ou non ? Si ces questions restent présentes à chaque moment d'une prise en charge, dans quelles circonstances en tenir compte, comment retrouver la problématique de l'enfant derrière ce qui peut apparaître comme l'écran du socio-culturel ?

## Introduction

L'enfant se construit dans un environnement social qui est d'abord familial. On ne peut donc faire l'économie de l'histoire de cette famille lorsqu'il présente des difficultés de communication se manifestant par des problèmes de langage oral ou écrit. Il est évident par ailleurs que l'on ne peut considérer seulement l'environnement de l'enfant sans questionner des facteurs génétiques susceptibles d'influencer le fonctionnement neuro-physiologique, et ainsi, les modes relationnels et les conditions de l'adaptation à cet environnement (1995).

Ce peut être, comme nous l'avons retenu pour cette présentation, la dépression consécutive à une migration, où les processus de dévalorisation de la personne concernent tous les aspects de la vie familiale. Il arrive dans ce cas qu'un enfant, « éponge » (1997A), prenne sur lui l'angoisse, maternelle le plus souvent, ce qui se manifeste dans ses réactions à une prise en charge « technique ».

Pour nous, l'enfant est « un » avec ses caractéristiques propres, en particulier dans sa façon d'apprendre, et ceci, quelle que soit sa culture d'origine. S'il a un mode de fonctionnement dyslexique, comme on l'observe dans certaines formes de dyslexie, il ne peut, entre autre, apprendre sans comprendre (1996A, 2001A). Que des faits d'environnement renforcent certaines modalités de l'apprentissage plutôt que d'autres, que certaines attitudes familiales n'aident pas l'enfant à se construire nous semble un truisme dans le champ de nos recherches sur la pathologie (1997A). La fragilité des repères personnels concerne beaucoup de parents, avant de se retrouver chez leurs enfants.

Comment prendre en compte ce qui serait « interculturel », du fait du regard de l'autre, notamment de celui des enseignants, à l'égard des difficultés d'un enfant (1993) ? Les parents ne vivent-ils pas une situation de conflit à l'égard de leurs références situées « là-bas » et de leur intégration « ici », qu'ils le dépassent ou non ? L'enfant n'a-t-il pas à le gérer dans sa propre construction identitaire ?

Nous allons explorer ces questions dans deux types de démarches. Dans un premier temps nous présentons le travail effectué avec deux familles, en nous centrant tout d'abord sur les modalités de transmission d'un interculturel pour la première et de la tradition pour la seconde. Nous aborderons ensuite la discussion de la démarche elle-même et des concepts qu'elle implique dans le champ de l'interculturel, en particulier, la relation entre croyances et tradition. Le dialogue avec l'autre est au cœur de la démarche de prise en charge car il permet à l'autre de se dire avec ses propres mots. Celui que nous avons retenu est ainsi, dans la première partie, illustration d'un mode de relation à « l'autre » dans le contexte d'une autre culture avant d'être repris dans la deuxième partie pour discuter ce que nous pouvons entendre par interculturel dans notre expérience de praticien-chercheur.

Un extrait de ce dialogue à trois nous semble assez illustratif de la façon dont ces questions s'interpénètrent dans le jeu des reformulations à propos de « croyances » :

3<sup>1</sup>

O – Alors, maman elle essaie de s'adapter au fait d'être en France et (M – oui) que, ici on peut pas croire à ces choses...

M (poursuit son propos puis pose la dichotomie) il n'arrive pas encore à comprendre que il a, ben, il a double vie quoi, il a une vie **ici**, on a une vie de vacances **là-bas**.... on vit no (tre).. LEUR vie...

(un peu plus tard) O = mais quand tu vas rev'nir

M – voilà, on reprend notre vie à nous et, on pense aux vacances pour l'année prochaîne.

O – Et là-bas (M = voilà) on fait comme tout l'monde

M = Voilà, on fait comme tout l'monde,

Le travail thérapeutique revêt différentes formes selon le niveau de la demande. Elle est toujours technique au départ puisqu'il s'agit d'une prise en charge orthophonique mais peut évoluer en fonction du mode de fonctionnement familial d'une part, et de la façon dont l'enfant se construit d'autre part. Le thérapeute peut donc se trouver engagé dans une relation plus psychologique sans perdre pour autant les aspects techniques de son intervention (1998B). L'analyse se situe à l'interface des trois champs impliqués par le type de prise en charge : l'affectif, le cognitif et le linguistique.<sup>2</sup>

Au début de la rencontre, Amin, dyslexique de 9 ans 8 mois, pose le contexte affectif du travail thérapeutique, son anxiété, en rapportant un quiproquo. Il avait compris **tas** « **d'morts** » au lieu de « tas d'morve ». La mère confirme l'objet de la rencontre : **il a toujours ces tics**. L'orthophoniste décide de s'impliquer sur ce plan : **il a très peur** votre fils.

Pour en revenir aux modalités du travail thérapeutique, le fait de pouvoir rencontrer les parents, dès le bilan, permet de situer cet enfant, dans cette famille, et le fonctionnement de cette dernière, parmi d'autres modes de fonctionnement familiaux. Par exemple, en observant un mode relationnel de type fusionnel, on fait l'hypothèse qu'il s'agit d'un trait, au sens où on l'entend dans la séméiologie psychiatrique, dans ce qui pourrait être une **configuration de traits familiaux**. Ce trait peut correspondre, dans certains cas, à ce qu'on considère comme un trait culturel.

Les problèmes de construction identitaire se retrouveraient dans la difficulté des parents à assumer leur propre ambivalence, en particulier à l'égard des deux cultures, et à envoyer des messages qui ne soient pas des « **double-bind** ».

Ainsi, la mère d'Amin, parlant de ses propres croyances et des coutumes qui la « protègent », semble consciente de la difficulté de traitement du message qu'elle adresse à son fils dans sa vie quotidienne.

<sup>1</sup> Lecture du corpus : voir Annexe, Corpus, pour la contextualisation de ces extraits et l'identification des thèmes en couleur. Orthophoniste, Mère, Amin (9;8). Le signe = indique les chevauchements dans les prises de parole.

<sup>2</sup>. Nous avons présenté cette problématique dans notre dernière communication à l'Arice (1999) : « Problèmes d'acquisition du langage et français langue seconde. Les processus identitaires en jeu dans le champ de la pathologie. », sous presse chez l'Harmattan dans l'ouvrage « Culture Intégration et Santé Mentale »

**1**

M – J'veux pas qu'il dise, par ce que nous, d'un côté on essaie que, ne pas qu'il croit à c'truc là et que d'autre part, moi j'lui dis, moi j'y crois alors euh...

Cependant elle ne peut le dire devant lui sans s'être assurée du regard de l'autre, l'orthophoniste, qui enchaîne :

O – C'est pas la honte hein !

Comme praticienne, il nous semble important de pouvoir « entendre » leur monde de valeurs, quel qu'il soit, y entrer juste assez pour leur permettre d'analyser, dans les meilleurs cas, les contradictions auxquelles l'enfant se trouve confronté. Il faut parler leur « langue » dans notre propre langue de communication qu'est le français pour recadrer sans déposséder.

Dernier exemple de cette introduction, la mère rapporte à l'orthophoniste ce qu'elle a dit à la responsable de la ludothèque en parlant de l'entretien précédent :

**12**

(M), franch'ment ça m'a fait du bien d'parler avec elle, (il s'agit de l'orthophoniste) et poursuit sur la situation présente :

parce qu'ya pas un mur entre nous, vous pensez que pour mon bien, le bien d'mon fils, que moi je me trouve vraiment à l'aise comme si je parlais à ma mère ou à quelqu'un de vraiment intime (O = c'est-c' que vous m'aviez dit) qui soit pas, quelqu'un qui connaît mon intérieur...

O – Non c'que j'connais c'est pas votre intérieur, Madame, ce que j'connais, c'est votre culture.

M = Donc, euh, vous n'avez pas un jugement, **vous respectez**, voilà...

L'enfant donne son point de vue sur l'entretien à plusieurs reprises :

**10 11**

A – Tu m'as donné des idées, plein d'idées quand tu as dit ça.

A = là ça commence à sortir tout doucement (à propos de ce qui tourne dans sa tête).

Et alors que sa mère et lui sont seuls quelques instants :

**13**

A – j'crois (à mi-voix) qu'les tics i sont partis, maint'nant, maman.. (silence)

**Tu sais, j'aime bien, c'est bien qu'on parle.**

Dans ce type de rapports thérapeute/famille tout repose ainsi sur la communication et la confiance, mais n'est-ce pas aller trop loin que de penser pouvoir aider à changer quelque chose à l'équilibre fragile d'une famille.

## La transmission

Pour rechercher la façon dont les valeurs culturelles se transmettent nous allons explorer, pour deux familles de même origine, le lieu où elles se marquent dans le discours. Discours des parents, à propos de leur enfant, modalités d'expression de l'enfant, contenu même du discours.

**1)** Dans la première famille, chaque enfant va faire l'objet d'une prise en charge. **Le père** expose clairement à l'orthophoniste sa position. Il veut tout faire pour que ses enfants réussissent (acheter, donner des répétitions etc.), sans **perdre la face**, que

ce soit dans les relations intra familiales où il se marque comme détenteur de l'autorité, ou dans l'expression de la souffrance qu'il ressent face à la famille d'un de ses frères dont les enfants réussissent. En discutant, il confirme sa perception de l'échec de son fils. Il commence par refuser l'autorisation d'utiliser le travail avec ses enfants à des fins de communication scientifique : selon lui, **l'échec du plus jeune ne relève pas de son origine « étrangère » avec sa connotation dévalorisante.** Il ne veut pas de ce discours récurrent. L'orthophoniste lui précise qu'elle partage son point de vue et qu'il s'agit pour elle d'un problème de diagnostic différentiel (dysphasie, retard de langage, retard de développement ?) à poser dans le cadre d'un environnement à spécifier, comme cela se passe quelle que soit la culture d'origine de la famille.

Le garçon introduit une seule fois dans sa parole très déformée et réduite par ailleurs, le « r » roulé, qui marque son appartenance à la culture arabe, et n'est donc pas un problème d'articulation.

Une soeur, dyslexique de 10 ans ½, réagit très vivement à tout ce qui concerne « sa » culture et, à l'occasion d'un travail sur les fêtes du calendrier, s'identifie comme « musulmane ».

La relation à la **mère** est inscrite dans un contexte traditionnel même si elle tente, ponctuellement, de s'adapter. Elle est dans une relation très fusionnelle avec son fils de 5 ans qui parle, comme elle, très mal français : il continue à parler comme elle, utilisant le pronom elle, pour il, résiste au travail rééducatif (accent, lexique, syntaxe). La difficulté de séparation mère/fils se marque ainsi, non seulement physiquement, mais même dans leur **parole**.

La fillette dyslexique réagit. Comme sa mère (scolarisée en arabe avant son mariage en Tunisie) l'aide à faire son travail, Amina reprend avec elle un travail sur les conjugaisons « pour lui apprendre à mieux parler français ». Elle la reprend sur le il/elle, elle essaie de lui apprendre à lire pour que le dernier-né ne soit pas en difficulté à la maternelle. Cette aide, peu efficace, sans effet réel sur la parole de la mère, rend compte de la bonne volonté des membres de la famille à l'égard de leur intégration et d'une **tentative de transmission de la nouvelle culture, d'ordre linguistique, de l'enfant vers le parent.**

**2)** Dans la deuxième famille nous ne prendrons en compte que la relation de la mère avec son fils qui est également sous le signe d'une difficulté de « séparation ». C'est le premier garçon à être né en France. Tout se passe comme si son extrême sensibilité, associée à sa dyslexie, l'associait « **affectivement** » à la difficulté à vivre « ici » de sa mère. Il n'arrive pas à se donner un système de défense qui lui soit personnel, emprisé dans celui de sa mère qui repose sur des croyances traditionnelles « là-bas », et la relation privilégiée à sa propre mère.

Après le fantôme qui hante les abords de la maison grand-maternelle qu'il a vu de ses yeux aux dernières vacances, le « diable » d'un mort, il est très préoccupé au moment de repartir là-bas, par des oiseaux ogresses qui enlèvent les enfants (méchants) quand ils dorment pour les dévorer. L'usage est de mettre un tamis devant la fenêtre de la chambre pour les empêcher d'entrer. Il était revenu des dernières vacances avec des « tics », réapparus depuis peu malgré un travail d'expression autour des cauchemars explorant l'imaginaire d'ici (monstres divers, fantômes et loups-garous) travail qui l'avait provisoirement libéré de ses angoisses pour mieux investir son travail scolaire (2001B).

La mère reformule en présence de son fils ce qu'elle a dit à l'orthophoniste de sa relation à sa propre mère et **la fonction qu'elle accorde à la transmission de ses croyances**. Elle s'adresse à son fils :

**2**

je sais très bien que ma mère, il y a une protection, elle me protège. Tu vois donc moi je vous laisse pas tout seul et on met le, le tamis pour vous protéger et tout. Donc moi je crois, j'y crois à ces histoires là.

L'entretien lui permet ainsi d'explicitier sa position vis à vis de son fils :

**4**

M – J'te demande pas de croire à ça, mais de respecter comme, moi je respecte tout ce que tu veux là maint'nant tu vois, tu dois **respecter** ma, ma tradition, ma façon d'croire.

Seulement l'enfant est dyslexique, ce qui, dans notre expérience, représente, au moins pour certains d'entre eux, un mode de fonctionnement particulier. Des témoignage d'adultes confirment cette hypothèse. Ainsi, pour apprendre, il faut que l'enfant « comprenne » et cela passe par construire des réseaux de relation qui introduisent du sens...

Amin avait ainsi construit un système de représentations où le deuxième de ses frères aînés devait changer de sexe pour que lui, reste un garçon dans l'alternance fille/garçon qui s'est mise en place dans la fratrie après lui, 3<sup>e</sup> garçon ! Son père, licencié en Anglais, présent lorsqu'il l'a évoqué, lui a répondu en refusant cette différence de mode de pensée. Discours de « réalité » précisant à son fils qu'il savait bien la différence garçon/fille, et qu'il ne fallait pas penser des choses pareilles, les oublier. Mais justement, pour cet enfant comme pour d'autres enfants dyslexiques, il ne peut s'empêcher de penser. Il ne peut apprendre la vie sans la comprendre. On peut donc s'interroger sur la façon dont il peut intégrer la demande de sa mère et l'entretien aborde l'interférence que peut avoir ce mode de pensée avec la nécessaire intégration sociale...

### **Cf. corpus B**

Après un long échange sur le racisme, l'orthophoniste parle de **la différence qui gêne** et le dialogue s'oriente vers la double différence. Comme dyslexique, il a besoin de tout comprendre, « même les choses que les autres ne cherchent pas à comprendre, où ils « vivent » dit l'orthophoniste. La mère ne l'ignore pas et le confirme « Oui, voilà, c'est ça ».

L'orthophoniste insiste et introduit ce que l'enfant perçoit de sa différence à elle, à travers la souffrance qu'elle ressent de n'être pas à sa place et ainsi « reconnue » socialement quand elle est « ici ».

L'enfant enchaîne en s'évadant de la situation :

**9**

A – J'suis dans l'avion

O – Tu es déjà dans l'avion !

A – et j'ai traversé la France, **j'vais aller dans un autre monde. Le bien, pas le mal.**

### **Cf. corpus A**

Avant d'aborder le racisme la discussion portait sur le fait d'être Croyant, le bien et le mal, et Amin était intervenu en rappelant une question qu'il avait posé à sa mère :

5

A - ... c'est quoi qui nous parle dans notre tête ? Et que tu m'as dit un ange gardien.

Après la reprise de la question du bien et du mal la mère avait expliqué le « **mensonge blanc** » que l'on fait « pour sa maman » et Amin s'était risqué à un aveu qui situe ce sentiment de culpabilité qui semble le ronger dans le champ du « racisme », terme qu'il introduit de lui-même :

6

A = Moi, moi, j'ai bien menti en co parce que la maîtresse elle avait dit comment i s'appelle ton père. J'ai dit [Mundji]. Alors après, un an après, i m'ont dit comment i s'appelle, i s'appelle Mundji, après j'ai dit non. I s'appelle pas comme ça.

Et il enchaîne sur la question de la violence et du racisme à propos d'un copain :

7

A – Ben ceux là qui disent « sale arabe » il les tape.(...)

A – ra, c'est du racisme (...)

A – Moi, mon copain qui est arabe ben.. lui i veut pas, i veut pas les taper. C'est eux qui cherchent. Donc on est obligés.

Plus tard, il conclut l'entretien par :

14

**A – Et moi c'que j'aime pas c'est les gens racistes, c'est tout.**

## Discussion

La discussion que ne peut manquer de poser cette incursion dans le champ de la pathologie dans une rencontre interculturelle, permet d'interroger la problématique de l'intégration sur deux générations. Quelques questions de fond en amèneront d'autres. Le terme double culture reste-t-il justifié dans ce contexte spécifique pour l'enfant ? Une pratique thérapeutique entre-t-elle dans le cadre d'une médiation culturelle ? Peut-on considérer le médiateur comme un « intellectuel organique » (Gramsci) dans la mesure où il serait chercheur ?

La question de l'incidence d'un contexte interculturel sur l'évolution du cas présenté situe le questionnement en fonction du diagnostic de départ, une dyslexie, un mode de fonctionnement particulier, ce qui implique des précisions sur les hypothèses de travail du praticien-chercheur à cet égard (2001A). L'enfant pourra-t-il changer son mode de relation au réel par un travail sur l'imaginaire symbolique, afin de donner à ses croyances leur statut propre dans ses modes cognitifs de représentation ? Il croit à l'existence comme « humains », de chair et d'os en quelque sorte, des Pokémons comme du « fantôme » qui hante les abords de la maison de sa grand-mère. Ainsi, toutes les « histoires » qu'on lui raconte (les oiseaux-ogresses et le tamis devant la fenêtre qui en protège) prennent-elles corps... et ses constructions personnelles résistent-elles à toute tentative de rationalisation.

Le mode d'actualisation de sa souffrance au niveau de l'expression corporelle (tics, instabilité psychomotrice, effet de brouillage de la parole et de l'écrit), manifestations symptomatiques de son angoisse, ne reflètent-ils pas l'angoisse de la mère, et le fait de l'analyser à trois peut-il avoir un effet thérapeutique en passant par la relation à d'autres interculturels ? En effet, chacun représente un « autre » pour l'autre. Si la

mère l'est pour l'enfant et l'enfant pour sa mère, le thérapeute n'intervient pas comme « entité soignante », mais « sujet » avec ses propres croyances.

### **Statut épistémologique de la recherche**

Le travail présenté est celui d'un praticien-chercheur. L'intersubjectivité inhérente à la démarche d'analyse est médiatisée par le travail sur corpus audios et vidéos de l'enregistrement des séances (1996, 1998). On peut ainsi tenter une définition du statut épistémologique de la recherche.

On retrouve le schéma interactionniste, praticien/enfant, qui s'informent l'un l'autre sur leurs représentations en fonction d'une relation particulière, dans un dialogue d'étayage (1991) au sens Vygotskien. Mais le praticien se trouve également, dans un deuxième temps, celui de l'analyse, dans la position d'un chercheur qui tente de dégager des récurrences au niveau des comportements, pratique la comparaison entre enfants de différentes pathologies etc..., confronte ses hypothèses de travail à divers champs théoriques, développemental, socialisation, construction identitaire, qui sont constitutifs de son idéologie de chercheur. Le praticien-chercheur aurait donc ainsi une double polarité : l'intention (la visée thérapeutique), côté du praticien, quand il veut permettre à l'enfant l'usage des fonctions du langage, et les cadres de référence de trois champs, affectif, cognitif, linguistique, dans sa dimension socio-langagière, qui déterminent ses références, son idéologie en tant que chercheur et secondairement sa méthodologie.

Il est évident que chaque problématique d'enfant précise les modes d'intervention du praticien dans l'interaction. Mais ces modes d'intervention dépendent de la façon dont l'enfant résiste au changement qu'on essaie de mobiliser en fonction des hypothèses posées au départ, et informe ainsi le praticien en retour sur son fonctionnement et éventuellement ses propres représentations. L'enfant en arrive même parfois à témoigner sur son propre fonctionnement psychique, manifestant, par des métaphores ou des remarques, un fonctionnement particulier de métacognition.

### **Un entretien thérapeutique**

La situation qui a été proposée est celle d'un entretien, dialogue à trois partenaires, l'enfant, sa mère et l'orthophoniste. Quels sont leurs statuts, quelle(s) place(s) occupent-ils dans la dynamique même de l'entretien ? Comment s'éclairent-ils mutuellement sur leurs représentations ? Ces dernières évoluent-elles ? Autant de questions qui ressortent d'une analyse de discours, certes, mais repensée dans l'interface tridimensionnelle qui sous-tend pour nous les relations entre pensée et langage.

Notons l'importance des reformulations dans les enchaînements dialogiques, du côté de l'orthophoniste, mais aussi de la mère qui reprend à son compte les propos de l'orthophoniste, non seulement en acquiescant, mais en pratiquant des reformulations pour préciser davantage son point de vue personnel. Ainsi en est-il de la modalisation « affective » de l'importance de sa foi de Musulmane (cf. Annexe Corpus A) que l'orthophoniste situait dans un champ cognitif :

O - ... Mais la croyance en Dieu, c'est une croyance qui est FONDAMENTALE,  
parce qu'elle dit le bien et le mal  
M – VITALE



L'implication de chacun est totale, sans restriction, et l'enfant confirme l'effet thérapeutique de tels entretiens qui explicitent ce qui appartient à l'implicite des relations dans le cadre familial à plusieurs reprises, comme il en a été fait mention dans l'introduction :

### 10 11

A propos de ce qui tourne dans sa tête :

A – Tu m'as donné des idées, plein d'idées quand tu as dit ça (l'écrire).

A = là ça commence à sortir tout doucement.

Et alors que sa mère et lui sont seuls quelques instants :

### 13

A – j'crois (à mi-voix) qu'les tics i sont partis, maint'nant, maman.. (silence)

**Tu sais, j'aime bien, c'est bien qu'on parle.**

Comment avoir accès à cet implicite qui sous-tend les échanges ? Quel rôle la différence de culture des intervenants joue-t-elle ? Peut-on y voir une fonction de médiateur culturel pour l'orthophoniste, en tant que « intellectuel organique » capable de recontextualiser la différence dans son environnement social ?

### Méthodologie : la dynamique du dialogue

Répondre à ces questions appelle le recours au matériel qui figure en **Annexe**. Il n'est pas toujours évident de repérer ce qui relève du mode d'action du praticien de ce qui relèverait de l'analyse du chercheur dans cette entité double que nous proposons. Il faut en outre, dans le cas particulier de cette culture, et de cet entretien, évoquer l'expérience vécue (17 ans « là-bas », au Maghreb) que l'orthophoniste peut en avoir dans cette double position.

L'entretien a été filmé et transcrit. L'annexe présente trois documents :

- La synthèse du praticien qui précise son questionnement.
- Une première analyse, essentielle au chercheur, celle du déroulement des thèmes dans l'entretien, base de l'évaluation de son efficacité.
- On présente ensuite les extraits référenciés dans le texte de présentation, dans l'ordre où ils ont été produits. D'autres extraits concernent des passages résumés. Un seul n'avait pas été sélectionné et provient du corpus (disponible sur le site de l'auteur).

Reprenons la place des **implicites**. Elle nous semble poser la question de la connaissance de l'autre et impose de situer ce qui constitue cet autre dans le champ des représentations. L'échange qui concerne la relation mère/orthophoniste en fin d'entretien le situe bien :

(M) la mère rapporte un de ses propos :

franch'ment ça m'a fait du bien d'parler avec elle, (il s'agit de l'orthophoniste)

et poursuit sur la situation présente :

parce qu'ya pas un mur entre nous, vous pensez que pour mon bien, le bien d'mon fils, que moi je me trouve vraiment à l'aise comme si je parlais à ma mère ou à quelqu'un de vraiment **intime** (O = c'est-c' que vous m'aviez dit) qui soit pas, quelqu'un qui connaît mon **intérieur**...

O – Non c'que j'connais c'est pas votre intérieur, Madame, ce que j'connais, c'est **votre culture**.

**M = Donc, euh, vous n'avez pas un jugement, vous respectez, voilà...**

La mère fait référence à la connaissance que peut avoir l'orthophoniste de son « intérieur » ce qui implique que cette dernière a des représentations concernant le mode de fonctionnement psychique de la mère en tant que thérapeute. Mais en évoquant un mode de relation qui s'inscrit dans sa culture, de type familial, la mère semble annuler la distance de l'étrange, étranger. Il y a connivence en quelque sorte, au-delà des stéréotypes qui fonctionnent le plus souvent, justifiés par les modes de représentation qui s'inscrivent dans l'expérience vécue avec l'Autre dans un autre pays que le sien propre. Ainsi, pour permettre à la mère d'élaborer ce qu'elle dirait à son fils à propos de ce qu'elle n'osait dire devant lui, l'orthophoniste s'est-elle permis de lui dire :

**O – C'est pas la honte hein !**

M – Oh non non parce que moi d'toutes manières ça fait partie de MA, VIE, quand j'étais petite et...

On fait l'hypothèse que la diversité des expériences de l'orthophoniste, « là-bas » et « ici » à son retour en France, a favorisé l'analyse du chercheur en elle qui, en comparant ces expériences, a mis l'accent sur leurs différences intrinsèques, et informe en retour le praticien en elle qui les vit, non abstraitement mais en empathie avec celui qui vient la voir parce qu'il souffre. Pour le praticien qui a fait ce travail, extérieur à la culture de son patient, le partage de la situation et la distance de l'analyse permettent-ils un mode de perception « comme de l'intérieur » malgré l'extériorité de fait des références culturelles ? Ce mode de perception permettrait d'échapper en partie aux stéréotypes et de mieux s'adapter à la particularité de chaque relation en aidant l'autre à se saisir comme « sujet ».

En somme, à travers son discours la mère proposerait **une rencontre interculturelle** : reconnaître l'Autre c'est le « respecter » pour qui il est, sans préjugé.

Avec le fils la relation est autre. Il sert de tiers, objet-sujet de la rencontre de l'orthophoniste avec la mère, mais y participe par le fait même de devoir sortir de la pièce pour que sa mère puisse avouer ses croyances. Son retour exigé par l'orthophoniste permet de commencer le « travail ». La mère accepte la reformulation du double bind, s'en justifie en faisant référence à sa propre histoire, et en spécifie la fonction dans la tradition.

je sais très bien que ma mère, il y a une protection, elle me protège. Tu vois donc moi je vous laisse pas tout seul et on met le, le tamis pour vous protéger et tout. Donc moi je crois, j'y crois à ces histoires là.

Dans sa relation à son fils elle pose alors qu'il n'est pas contraint par cette tradition mais qu'il doit la respecter comme participant de son identité à elle.

M – J'te demande pas de croire à ça, mais de respecter comme, moi je respecte tout ce que tu veux là maint'nant tu vois, tu dois **respecter** ma, ma tradition, ma façon d'croire.

Le statut de la croyance n'est donc pas vraiment défini à l'extérieur de celui qui s'y réfère dans un processus identitaire. Rappelons la façon dont la mère le revendique auprès de l'orthophoniste :

M – Oh non non parce que moi d'toutes manières ça fait partie de MA, VIE, quand j'étais petite et...

Qui est alors l'interlocuteur de l'orthophoniste ? La mère ou l'enfant ? Le projet thérapeutique précise l'intention du praticien. Pour aider l'enfant à différencier ce qui est la réalité de ce qui est de l'ordre de l'imaginaire (même collectif), un fantôme est un « fantôme » et non un être (« vivant ») terrifiant qui existe pour de bon, il faut l'amener à se distancier des mécanismes de défense contre l'angoisse de sa mère qui reposent sur la transmission culturelle par sa propre mère de ces modes de « protection ». Car, dans son discours « là-bas », la grand-mère fait fonctionner le fantôme comme une réalité ! L'enfant est encore dans une relation étroite à sa mère et le processus de séparation a d'autant plus de mal à se mettre en œuvre que la famille « là-bas » est pour lui le lieu sécurisant par excellence :

A – J'suis dans l'avion

O – Tu es déjà dans l'avion !

A – et j'ai traversé la France, j'avais aller dans un autre monde. Le bien, pas le mal.

Il précise d'ailleurs :

A – Moi aussi **je m'sens bien** à une vie avec ma grand-mère..

O = mais toi tu es..

A = parce qu'on est tous ensemble, **avec une vraie famille**. En plus avec mon arrière-grand-mère.

Que faire avec ce fantôme lorsque l'enfant est « ici », confronté aux exigences du travail par opposition aux vacances, et que « ici », il est témoin de la souffrance de sa mère. L'orthophoniste l'a guidé dans un parcours d'expression de ses angoisses, sous forme de dessins et de récits plus ou moins contrôlés (2001B). Ce parcours dans l'imaginaire d'ici et de partout dans la mesure où les fantasmes s'y expriment dans une relation transférentielle, constitue un implicite vécu et distancié entre eux deux qui contribue à leur connivence face à la mère.

L'implicite entre la mère et le fils se dévoile quelque peu, et le thème en est la mise en place du bien et du mal (l'ange gardien) qui ouvre à la culpabilité. (cf. Annexe A)

A – Maman ! Est-ce que quand j'étais petit et tu m'as dit, c'est quoi, que j't'ai dit, c'est quoi qui nous parle dans notre tête. Et que tu m'as dit **un ange gardien**.

M – Ben oui c'est le mal et le bien. Parce que pour le mal ya une personne et pour le bien, ya quelqu'un aussi et chacun tire de son côté et nous il faut qu'on choisisse, et, nous on choisisse que le bien. On peut pas choisir le mal

L'orthophoniste ne peut accepter une telle réduction :

O – sauf de temps en temps

M – de (O = voilà) temps en temps (O = mais i faut pas, dans) quand on fait une p'tite bêtise quoi,

O – mais c'est l'truc des bêtises, tout l'monde fait des bêtises

M = ou si on ment parce que ça fait, tout ça fait partie de comme on dit chez nous, ya

O = allez-y dites-le en arabe

M – par exemple quand on, quand on ment par exemple, si par exemple, un gros mensonge c'est vraiment ça passe pas, si pour se faire passer nous, alors on ment un p'tit peu, pour not' maman, on dit c'est **un mensonge blanc**,

Comment peut-il s'y retrouver, lui, avec son mode de fonctionnement de dyslexique, tel que se le représente le praticien-chercheur, évoqué dans l'entretien à propos de la double différence. Sa logique exigeante qui n'entend pas les demi-teintes, logique autre que celle du langage, dans laquelle un fantôme est par définition un fantôme,

logique basée sur d'autres critères de pertinence, logique imprégnée d'affectivité. Que faire avec ces croyances hors de leur cadre ? Les faire situer dans un « imaginaire » en tant qu'imaginaire, car du fait que l'enfant est partagé affectivement, elles s'inscrivent dans la réalité de l'expérience perceptive qui a valeur d'argument pour un dyslexique. Différence marquée également par la nécessité qu'il a de « comprendre » pour « vivre ». La mère acquiesce à ce rappel de sa différence et enchaîne sur sa souffrance, à elle, d'être ici, pas à sa place... ce qui la renvoie à la dichotomie ici - là-bas. Elle l'avait posée dès le départ en insistant sur le fait qu'il avait du mal à comprendre « qu'il avait une double vie », avec le jeu des pronoms (il/on) et un lapsus rectifié no(tre)/leur qui manifeste la distance que l'entretien permet de mettre en place :

il a une vie **ici**, on a une vie de vacances **là-bas**....  
on vit no (tre).. LEUR vie...

En effet, en fin d'entretien, cette souffrance n'est plus celle du manque d'une vie de vacances qu'elle évoquait au début mais bien celle d'une femme inscrite dans une société à une place qui n'est pas la sienne comme elle l'explique dans le cadre de cette relation de confiance :

M –...quand j'vois que, par exemple maint'nant j'fais des heures de ménage, alors, je le dis devant lui, ben franchement, c'est, ah, c'est tous les jours le, les mêmes douleurs, parce que **c'est pas ma place**. Et oui !

Le regard de l'autre, support du racisme, fait apparaître le racisme comme signifiant un mode de « vivre difficilement » chez la mère. Le fait de cette mise en mot interviendrait pour aider l'enfant à situer le racisme à ce niveau, par rapport à son propre sentiment de culpabilité, qui se manifeste par ailleurs à d'autres niveaux dans ses dessins et certains rêves. Il avoue « avoir menti sur le nom de son père ». Mais sa mère ne l'a-t-elle pas autorisé en introduisant le mensonge blanc... Le racisme est bien au cœur du problème dans ce que l'enfant dévoile à l'occasion de cet entretien car il n'en parle jamais avec l'orthophoniste.

A = Moi, moi, j'ai bien menti en co parce que la maîtresse elle avait dit comment i s'appelle ton père. J'ai dit [Mundji]. Alors après, un an après, i m'ont dit comment i s'appelle, i s'appelle Mundji, **après j'ai dit non. I s'appelle pas comme ça**.

Le racisme représente bien pour lui un mode de « vivre difficilement » l'interculturel dans ses relations avec « l'autre » de l'école. Il ne sait comment répondre aux agressions, ce qu'il manifeste en faisant parler un camarade. En relation avec la difficulté de sa mère à le gérer, il conclut l'entretien en se positionnant par rapport à ce thème dans un registre affectif. Le travail de « séparation » avec la mère est encore à faire...

**A – Et moi c'que j'aime pas c'est les gens racistes, c'est tout.**

## Conclusion

Pour conclure, on pourrait dire que l'enfant reste bien confronté à deux cultures, celle de sa mère, enfant, et celle de l'école, dans la mesure où il ne s'est pas suffisamment autonomisé. Il ne trouve pas comment répondre aux conflits qui peuvent surgir de ce fait. On fait l'hypothèse que le blocage de cette situation est en relation avec l'attitude dépressive de la mère, ce qui ne lui permet pas, actuellement de laisser émerger une

possibilité de culture intermédiaire alors que la question ne se pose pas pour ses frères et sœurs.

On a pu constater que l'enfant comme la mère ont un mode de vivre « difficilement » l'interculturel. La relation thérapeutique à l'œuvre dans l'entretien permet à l'enfant de l'exprimer lorsque sa mère a introduit le droit au « mensonge blanc », car le dyslexique, dans sa relation particulière au langage, serait, dans notre expérience, dans un monde de « Vérité » (1987) qui exclut le mensonge. Cette situation triadique a donc fait émerger l'importance de l'emboîtement des interculturels vécus par les différents protagonistes mais l'essentiel c'est que l'enfant réussisse à positionner l'interculturel pour lui-même.

(VIII<sup>ème</sup> congrès international ARIC 24-28 septembre 2001 Genève)

### Références bibliographiques

- Beauchesne H. Esposito J., 1981, *Enfants de migrants*, Paris : PUF.
- Bruner J., 1983, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris : PUF.
- Bruner J., 1991, ... *car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris : Eshel, Traduction française de Acts of Meaning, 1990.
- Calin D., 2000, « Construction identitaire et sentiment d'appartenance », *Psychologie, éducation & enseignement spécialisé*, <http://daniel.calin.free.fr>
- Dahoun Z., 1997 (2<sup>e</sup> éd), *Les couleurs du silence. Le mutisme des enfants de Migrants*, Paris : Calman Lévy.
- Gramsci, (1934) *Lettres de la prison*, T. IV
- Vygotski L., 1997, (Trad. F. Sève) (3<sup>e</sup> éd) *Pensée & Langage* (1934), Paris : La Dispute/SNEDIT.

### Publications :

- Zwobada Rosel J., 1987, Version familiale d'une histoire. Histoire vraie ou vraie histoire ? in *La construction du récit de conte*, CALAP, 1, 31-64.
- Zwobada Rosel J., 1991, Lire, pourquoi faire ? ou de l'interdit de savoir. Enjeux pragmatiques et ou affectifs du cognitif, *Rééducation Orthophonique*, 168, 415-433.
- Zwobada Rosel J., 1993, Plurilinguisme ou plurivocalité : que dire aux mères « étrangères » d'enfants français ? *Revue Internationale de Pédiatrie*, 238, 22-27.
- Zwobada Rosel J., 1995, Parole, symptôme et système familial. A propos du cas d'un enfant dysphasique. *Rééducation Orthophonique*, 1995, 184, 401-412
- Zwobada Rosel J., 1996A, Grammaire du rééducateur, grammaire du rééduqué. *Rééducation Orthophonique*, 1996, 186, 141-168
- Zwobada Rosel J., 1996B, Expression et communication : jeu entre verbal et non verbal dans des dialogues thérapeutiques. *Rééducation Orthophonique*, 1996, 187, 307-334.
- Zwobada Rosel J., 1997A, Place de l'enfant, histoire familiale et rééducation. *Rééducation Orthophonique*, 1997, 189, 19-53.
- Zwobada Rosel J., 1997B, Difficultés de communication et troubles d'acquisition du langage, où situer le dysfonctionnement ? Qui soigne qui ? Dans quel jeu ? *Communication Colloque GROFRED*, Strasbourg, mai 1997.
- Zwobada Rosel J., 1998A, A propos de la communication. Une hypothèse, des corpus. Dialogue avec un enfant mutique, quelle évaluation *Glossa*, 1998, 61, 12-20 (1<sup>ère</sup> partie), 64, 20-32 (2<sup>e</sup> partie).
- Zwobada Rosel J., 1998B, [Construction identitaire et récit](#) : la place du sujet. Etayage dialogique : entre pédagogie et psychologie où situer celui de l'orthophonie ? *Communication au 5<sup>e</sup> colloque d'orthophonie / logopédie, Langage, étayage et interactions thérapeutiques*, 25-26 septembre 1998, Neuchâtel. (18 p.)
- Zwobada Rosel J., 2001A, Parcours de non-lecteurs. Quand ils témoignent.(1) Parcours de non-lecteurs. Entrée dans l'écrit... (2), 2 *Films vidéos* de 30'. IV<sup>ème</sup> Festival de l'Audiovisuel et des Nouvelles Technologies en Orthophonie. Nancy. 27-28 Oct 2001.

Zwobada Rosel J., 2001B, Echec Scolaire Lecture Interculturel. Apprendre et/ou Comprendre. Poster. 9e Salon International Psy & SNC La Villette. 13-17 Nov 2001.

Site : SOS Lire-écrire Apprentissage et non-lecteurs

<http://www.multimania.com/fmattei/zwobadaj/>

## Annexe

L'analyse se situe à l'interface des trois champs impliqués par le type de prise en charge : l'affectif, le cognitif et le linguistique.

### Conclusion du corpus : Le Questionnement demeure

Comment cet enfant va-t-il gérer ces croyances reposant sur une « certaine logique », dont certaines étaient transmises dans un contexte culturel ?

1. Il exprime ces croyances comme des « faits » donnés mais qui s'intègrent dans une « construction ». L'orthophoniste répond au niveau cognitif par un débat argumentatif.
2. Il répond à cette rationalisation par des cauchemars qu'il raconte et dessine ce qui ouvre à l'expression de fantasmes sous-jacents, qui permettent au niveau affectif
3. un travail psychothérapique : phénomènes transférentiels, entretiens familiaux.

Quelle sera la portée de cet entretien à trois où la mère a exprimé sa souffrance d'être ici face au regard des autres car elle ne se sent bien que là-bas où elle se sent respectée ?

L'enfant est clairement pris dans ce qui correspond à un double message et doit se distancier de sa mère pour construire ses propres défenses contre l'angoisse et la culpabilité. N'a-t-il pas menti sur le nom de son père de peur de déclencher des réactions racistes !

### SCHEMA DU DEROULEMENT DES THEMES DU CORPUS

*Le « double bind ». La double vie ici – là-bas. La demande de respect :*

Croyances évoquées protection contre les fantômes, ogres, peurs diverses : Coran sous l'oreiller (ici), tamis devant la fenêtre (là-bas), croyances de la mère, transmises par sa mère, « c'est sa vie ».

Orth : Enfant entre deux mondes.

Mère formule le message contradictoire dont elle résoud la contradiction par la référence ici, là-bas. Il a une double vie. Elle lui demande le respect de sa tradition.

*Le travail sur le « croire ». Le bien (là-bas) le mal (ici). La souffrance (racisme) :*

L'enfant évoque son départ (séparation) et se déprime.

L'orth amorce un travail sur croire, croyances, Croyant, introduit Dieu, on passe au bien et au mal. Cadre : transmission familiale, respect des croyances.

L'enfant pose la question de l'ange gardien. La mère reprend qu'il faut faire le bien pas le mal. L'orth introduit les bêtises, la mère le mensonge « blanc ».

*Le travail sur le contexte culturel :*

L'enfant avoue son mensonge sur le nom du père, son besoin de réagir aux injures racistes.

L'orth situe le racisme dans un contexte culturel. Le mal serait dans la « différence ».

L'enfant désire la sécurité de la famille là-bas.

L'orthophoniste discute la double différence. Comme dyslexique il lui faut comprendre où il vit, donc ici, mais pour sa mère c'est la douleur du regard de l'autre, donc le mal.

Il veut partir : le bien pas le mal.

*L'orthophoniste reprend la différence, sa vie « imaginaire » :*

Exprimer ce qui l'obsède, l'écrire sous forme d'histoire afin de le distinguer de ce qui serait le « réel ».

Sa mère exprime son désir de le voir se libérer.

Il l'accepte et confirme la valeur thérapeutique de l'entretien.

*La distance et le partage :*

La mère situe l'entretien sur un plan relationnel dans un transfert de confiance.

L'orthophoniste rétablit la distance en introduisant l'interculturel.

### CORPUS<sup>3</sup>

- **1 - Le double-bind** : (Amin est sorti) (2)

**M – J'veux pas qu'il dise, parce que nous, d'un côté on essaie que, ne pas qu'il croit à c'truc là et que d'autre part, moi j'lui dis, moi j'y crois alors euh... (...)**

**O – C'est pas la honte hein !**

**M – Oh non non parce que moi d'toutes manières ça fait partie de MA, VIE, quand j'étais petite et...**

- **2 - Fonction** que la mère accorde à la **transmission de cette croyance**. (5)

je sais très bien que **ma mère, il y a une protection, elle me protège. Tu** (elle s'adresse à Amin) **vois donc moi je vous laisse pas tout seul et on met le, le tamis pour vous protéger et tout.** Donc moi je crois, j'y crois à ces histoires là. (...)

- **3 - l'orthophoniste reformule le double bind** pour Amin : (1)

**O – Alors, maman elle essaie de s'adapter au fait d'être en France et (M – oui) que, ici on peut pas croire à ces choses...**

M (poursuit son propos puis pose la dichotomie spatiale) il n'arrive pas encore à comprendre que il a, ben, **il a double vie quoi, il a une vie ici, on a une vie de vacances là-bas....**

**on vit no (tre).. LEUR vie...**

(un peu plus tard) O = mais **quand tu vas rev'nir**

**M – voilà, on reprend notre vie à nous et, on pense aux vacances pour l'année prochaine.**

**O – Et là-bas (M = voilà) on fait comme tout l'monde**

**M = Voilà, on fait comme tout l'monde,**

- **4 - L'entretien** lui permet ainsi d'explicitier sa position vis à vis de son fils : (6)

**M – J'te demande pas de croire à ça, mais de respecter comme, moi je respecte tout ce que tu veux là maint'nant tu vois, tu dois respecter ma, ma tradition, ma façon d'croire.**

- **5 - une longue discussion sur le fait d'être Croyant, le bien et le mal,** (cf. A p. sq)

A - ... c'est quoi qui nous parle dans notre tête. Et que tu m'as dit un ange gardien

<sup>3</sup> Thèmes : « **Face** » « **Double bind** » « **Ici – Là-bas** » « **Mécanismes de défense** » et **valeurs morales**.

- **6** - Ce qui introduit le « mensonge blanc » que l'on fait « pour sa maman » et l'aveu d'Amin qui situe ce sentiment de culpabilité qui semble le ronger dans le champ du « racisme », terme qu'il introduit de lui-même :

A = Moi, moi, j'ai bien menti en co parce que la maîtresse elle avait dit comment i s'appelle ton père. J'ai dit [Mundji]. Alors après, un an après, i m'ont dit comment i s'appelle, i s'appelle Mundji, après j'ai dit non. I s'appelle pas comme ça.

- **7** - Et il enchaîne sur la question de la violence et du racisme à propos d'un copain :

A – Ben ceux là qui disent « sale arabe » il les tape.(...)

A – ra, c'est du racisme (...)

A – Moi, mon copain qui est arabe ben.. lui i veut pas, i veut pas les taper. C'est eux qui cherchent. Donc on est obligés.

- **8** - Du racisme on passe à la différence, la double différence, celle de l'enfant dyslexique et celle qui gêne la mère : le regard de l'autre (cf. B p. sq),
- **9** - L'enfant enchaîne en s'évadant de la situation :

A – J'suis dans l'avion

O – Tu es déjà dans l'avion !

A – et j'ai traversé la France, j'vais aller dans un autre monde. Le bien, pas le mal.

- **10** - L'enfant confirme à l'orthophoniste sa perception des modalités de leur relation : (4)

A – Tu m'as donné des idées, plein d'idées quand tu as dit ça.

- **11**- Il analyse ce qui se passe en lui (point de vue « méta ») : (5)

A = là ça commence à sortir tout doucement (ce qui tourne dans sa tête).

- **12** – La mère s'exprime sur la communication thérapeutique « interculturelle » : (3)

(M), franch'ment ça m'a fait du bien d'parler avec elle, (il s'agit de l'orthophoniste) et poursuit sur la situation présente :

parce qu'ya pas un mur entre nous, vous pensez que pour mon bien, le bien d'mon fils, que moi je me trouve vraiment à l'aise comme si je parlais à ma mère ou à quelqu'un de vraiment intime (O = c'est-c' que vous m'aviez dit) qui soit pas, quelqu'un qui connaît mon intérieur...

O – Non c'que j'connais c'est pas votre intérieur, Madame, ce que j'connais, c'est votre culture.

M = Donc, euh, vous n'avez pas un jugement, vous respectez, voilà...

- **13** - Il valide l'entretien en l'absence de l'orthophoniste :

A – j'crois (à mi-voix à sa mère) qu'les tics i sont partis, maint'nant, maman.. (silence)

Tu sais, j'aime bien, c'est bien qu'on parle.

- **14** - Il conclut l'entretien en revenant sur le thème :

A – Et moi c'que j'aime pas c'est les gens racistes, c'est tout.

Intégralité du corpus sur le site Internet

« SOS lire-écrire. Apprentissage et non-lecteurs »

<http://www.multimania.com/fmattei/zwobadaj/>



## Corpus résumé dans la présentation

- **A** - Autre extrait qui introduit le rapprochement entre croire, être Croyant, Dieu, le bien et le mal... en préalable au débat sur le racisme. L'orthophoniste ne peut éviter de s'y impliquer.

O – C'est qu'ça existe. Il faut bien s'dire, c'est quelque chose qui existe pour les gens qui croient. Comme Dieu d'ailleurs. Ca existe quand on est Croyant. D'ailleurs c'est le mot (M = oui) qu'on utilise  
A = et le

A = j'crois moi.

O – Mais tu as raison, puisque tu es Croyant, **tu es dans une famille de Croyants**, et qu'il n'y a aucune raison que tu sois différent. Mais la croyance en **Dieu<sup>4</sup>**, c'est une croyance qui est FONDAMENTALE, parce qu'elle **dit le bien et le mal**

M – VITALE

O – Donc on peut pas, ne pas croire en Dieu, ou ne pas être dans une autre façon de croire à quelque chose, d'autre que Dieu. Parce que moi, personnellement (M – mm), j'vais t'l'e dire, je n'crois pas en Dieu, mais je crois en le Bien et le Mal, parce qu'on m'a éduquée à savoir qu'il y avait des choses qui étaient bien et des choses qui étaient mal. Et je ne pourrais pas vivre sans cela, c'est vital, tu vois.

Donc ça c'est très important. Mais en même temps, il y a des croyances qui font partie de c'qu'on appelle la culture. **C'est ce à quoi maman croit avec ce qu'on lui a raconté quand elle était p'tite (M = oui) qui était la façon d'sa maman à elle de la protéger. Et comme c'est très dur pour maman d'être ici, j'peux l'dire ?**

M – oui, bien sûr

O – on est d'accord

M – Non, on est d'accord, on discute

O – on discute honnêtement. Et là j'vais un p'tit peu plus vite que de vous laisser le dire (M – Oui), mais j'crois, on en a parlé déjà, c'est très dur d'être en France pour vous. **Vous avez souvent envie**

M = Oh oui, c'est sûr

121 (O) de retourner dans votre pays, voir votre famille. Vous l'savez

M – oui

O = **mais les enfants** (M = ça). C'est dur pour maman

122 M = **ils le savent très bien**

O = parce qu'elle a eu l'habitude d'être avec sa mère et toutes ses croyances et qu'ici on a

A = **regarde, ya un avion** (il y a effectivement une trace d'avion qu'il aperçoit par la fenêtre).

L'enfant désire la sécurité de sa « famille » comme sa mère :

**A – Moi aussi je m'sens bien à une vie avec ma grand-mère..**

**O = mais toi tu es..**

**A = parce qu'on est tous ensemble, avec une vraie famille. En plus avec mon arrière grand-mère.**

- **B** - Seulement l'enfant est dyslexique. Il lui faut tout comprendre dans « sa » logique. Il avait construit un système où son deuxième frère devait changer de sexe pour que lui, reste un garçon dans l'alternance fille/garçon qui s'est mise en place dans la fratrie après lui, 3<sup>e</sup> garçon !

O – Alors i faut qu'on r'parle, peut-être même ensemble, avec vous, de ce problème de la **différence** pour qu'on le situe, parce que lui (M –oui) il est doublement différent. Si il est pas comme d'autres, c'est parce qu'il est avec un fonctionnement de type **dyslexique** où il faut qu'il comprenne TOUT. Même les choses que les autres ne cherchent pas à comprendre, où ils « vivent ».

M – (accord ++) Oui, voilà, c'est ça.

O – Lui, **ça l'empêche de vivre (M – oui) de pas comprendre**. Et là, i s'trouve coïncé en plus par le fait que, vous, vous êtes dans une certaine position, ici, et que vous souffrez de ne pas pouvoir avoir la position que vous avez quand vous êtes chez vous, quand vous êtes là. Parce que vous avez aussi cette souffrance de cette différence et pourtant ça ne se voit pas quand on (M – voilà) vous voit...

<sup>4</sup> L'orthophoniste ne peut pas ne pas s'impliquer personnellement par rapport à son projet thérapeutique qui est pour une part d'aider A à différencier ce qui est la réalité de ce qui est l'imaginaire (même collectif) et d'autre part à se distancier des mécanismes de défense contre l'angoisse de sa mère qui reposent sur la transmission culturelle par sa propre mère de ces modes de « protection ».

M – ...quand j'vois que, par exemple maint'nant j'fais des heures de ménage, alors, je le dis devant lui, ben franchement, c'est, ah, c'est tous les jours le, les mêmes douleurs, parce que c'est pas ma place. Et oui !