



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

Nous tenons à remercier
sincèrement et humblement
toutes les personnes ayant
participé à l'élaboration de ce
travail.

M. Wronke J., pour avoir
accepté de diriger ce mémoire

Mme De Pury S., qui m'a fait
l'honneur de s'intéresser à ce
travail

Mes maîtres de stage pour
l'intérêt qu'elles ont porté à
ce travail

Aux
orthophonistes
qui ont participé
à ce travail et
m'ont fait
partager un peu
de leurs parcours

Mes camarades de
l'école
d'orthophonie de
Nice

Merci à Nadine.

A tous mes Amis et
proches pour leur patience
durant ces 4 années

A tous les
passionnés qui
m'ont inspirée et
que j'estime.

Merci

UNIVERSITE DE NICE-SOPHIA ANTIPOLIS
FACULTE DE MEDECINE DE NICE
ECOLE D'ORTHOPHONIE

MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION DU CERTIFICAT DE CAPACITE
D'ORTHOPHONISTE

LE FACTEUR CULTUREL
DANS LA PRISE EN CHARGE
ORTHOPHONIQUE

Anne-Laure MEYERE
Née le 22 Janvier 1985 à La Mure

Directeur : M. WRONKE José, orthophoniste

NICE 2010

Résumé :

M.-R. MORO développe l'idée suivante: «L'Homme universel n'existe pas, il est inscrit dans une culture, un cadre. »

Chaque individu se construit dans cadre linguistique, langagier, social, etc. qui code culturellement son comportement : sa manière d'approcher les gens, de s'exprimer, d'appréhender son environnement, d'interpréter les choses, ou encore son mode de vie.

Le facteur culturel a été étudié par de nombreuses disciplines, notamment dans le cadre de prises en charge thérapeutiques. Chaque paramètre de la relation ainsi que de la prise en charge naît de la rencontre de deux points de vue culturellement construits ; il a donc été important pour ces disciplines, d'en prendre conscience et de théoriser ce facteur.

Nous sommes partis de l'idée que la culture de l'orthophoniste, de façon plus ou moins consciente, influençait sa pratique : nous avons alors vu à quels niveaux la culture française métropolitaine pouvait transparaître, à différentes échelles, dans la profession.

Puis nous avons choisi de recueillir des témoignages d'orthophonistes ayant exercé dans les DOM-TOM ou pays francophones, afin de voir, au-delà de la langue, ce qui en a fait une expérience culturellement différente de leur pratique en France métropolitaine, et à quoi ces orthophonistes ont dû s'adapter.

Il ressort que la culture transparaît dans plusieurs points essentiels de l'exercice de l'orthophonie ; par exemple au niveau du matériel et des outils d'évaluation... Le praticien pourra ainsi s'appuyer sur cette étude pour prendre en compte ces particularités dans son travail, notamment lorsqu'il reçoit des patients d'une autre culture que la sienne.

Mots Clés : Société, Interaction, Thérapie, Entretiens, Enfants, Environnement

Je dédie ce mémoire et mes études à ma grand-mère

SOMMAIRE :

PARTIE THEORIQUE

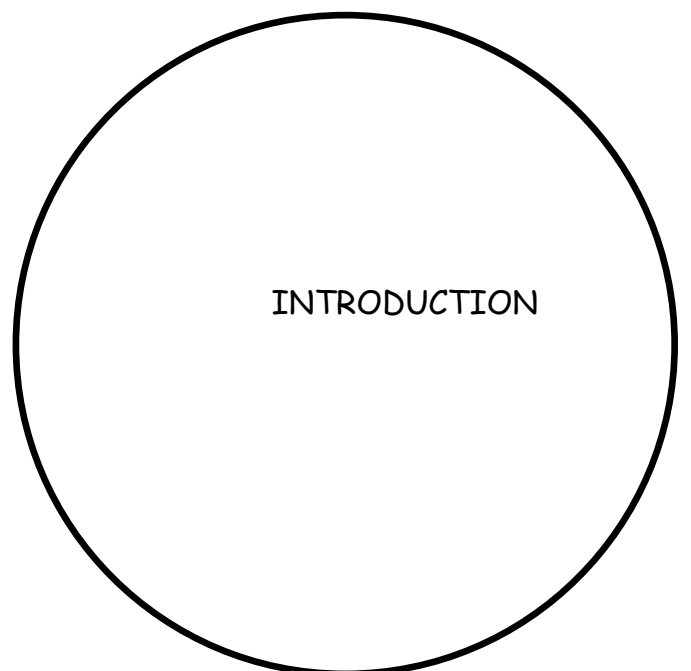
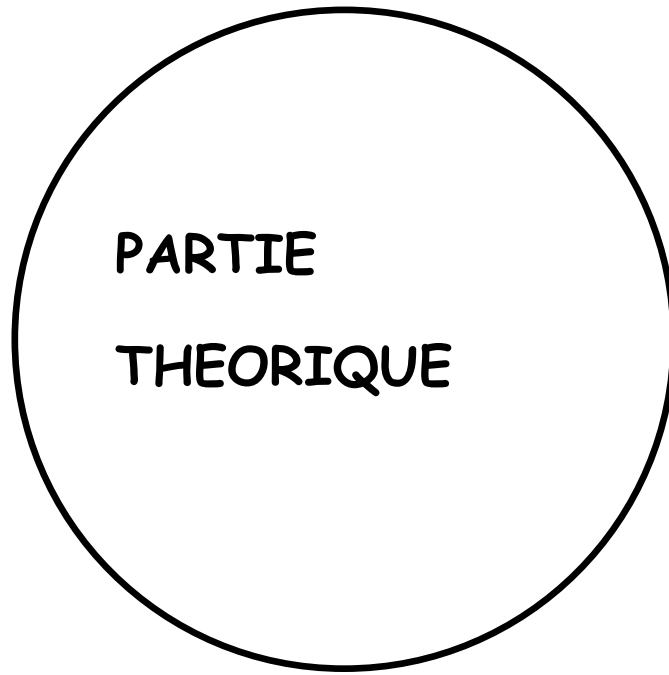
INTRODUCTION	1
<u>CHAPITRE I: CULTURES ET LANGUES</u>	4
1. LES DIFFERENCES ETHNOLINGUISTIQUES.....	6
1.1. Une langue commune, des dialectes	6
1.2. Contacts entre les groupes et créations linguistiques.....	7
2. PARAMETRES LINGUISTIQUES.....	8
2.1. Au niveau phonologique	8
2.2. Au niveau grammatical	9
2.3. Au niveau sémantique	10
2.4. Les universaux du langage	11
3. LA CULTURE DE LA LANGUE.....	13
3.1. Parler de la langue, le cas des interprètes	14
3.2. En ethnopsychiatrie.....	15
3.3. En orthophonie.....	17
 <u>CHAPITRE II : CULTURE ET ORTHOPHONIE</u>	18
1. L'ORTHOPHONIE : UNE ORIGINE OCCIDENTALE	19
2. NORMES ET EVALUATIONS.....	20
2.1. La norme et les écarts à la norme.....	20
2.2. Bilans d'évaluation et tests.....	22
3. L'ORTHOPHONISTE ET LA CULTURE	24
3.1 La culture du thérapeute	24
3.2. De la culture à l'acculturation	24
4. LA PRISE EN CHARGE, UNE MEDIATION ?.....	26

<u>CHAPITRE III : CULTURE ET SOCIÉTÉ</u>	28
1. LE FONCTIONNEMENT SOCIAL.....	29
2. L'INSTITUTION SCOLAIRE.....	30
2.1. La « bonne langue »	30
2.2. L'écrit.....	31
2.3. L'école, microsociété	32
3. LA STRUCTURE FAMILIALE	34
4. L'ÉDUCATION.....	36
 <u>CHAPITRE IV : LES MANIFESTATIONS DE LA CULTURE</u>	37
1. L'IMAGE DU CORPS ET LES REPRÉSENTATIONS SENSORIELLES ..	38
1.1. Le corps	38
1.2. Les sens.....	40
2. LA PERCEPTION DE L'ESPACE ET DU TEMPS	41
3. L'IMAGE, L'IMAGINAIRE ET LES REPRÉSENTATIONS	45
4. CULTURE ET THÉORIES COGNITIVES.....	46
4.1. Les intelligences.....	49
4.2. La mémoire.....	50
5. RELIGIONS, CROYANCES ET RÉFÉRENCES COLLECTIVES	52
 <u>CHAPITRE V: L'ÉTUDE DE LA CULTURE</u>	55
1. LES « ETHNO » DISCIPLINES.....	55
1.1. La linguistique.....	55
1.2. La psychologie.....	56
1.3. La psychiatrie	57
1.4. L'anthropologie	58
1.5. La sociologie	59
2. PROPOSITIONS POUR L'ORTHOPHONIE.....	60
2.1 Actualités	60
2.2. Le choix d'étude hors contexte.....	61

PARTIE PRATIQUE

<u>CHAPITRE I : METHODOLOGIE</u>	63
1. EMPRUNTS A LA SOCIOLOGIE	64
1.1. L'entretien	65
1.2. Retranscription	66
2. PROTOCOLE	67
2.1. Les entretiens	67
2.2. La population	68
2.3. Axes de travail	69
 <u>CHAPITRE II : TRAITEMENT DES DONNEES</u>	70
1. LES DIFFERENCES ET LES ADAPTATIONS dans la prise en charge	71
1.1. La langue et le diagnostic	71
1.2. Le matériel	74
1.3. Les tests	75
1.4. Guidance	77
1.5. Globalité de la prise en charge	79
2. LES DIFFERENCES CULTURELLES	79
2.1. Paralangage	79
2.2. L'éducation	81
2.3. Le fonctionnement familial	83
2.4. Le fonctionnement social	84
2.5. Le rapport à l'espace/au temps	86
2.6. Religion, croyances et références collectives	89

<u>CHAPITRE III : L'EXISTENCE D'UNE INFLUENCE CULTURELLE ?</u>	90
1. REGARD SUR LA PRATIQUE EN FRANCE METROPOLITAINE	91
2. L'EXISTENCE D'EVIDENCE : L'AVIS DES ORTHOPHONISTES.....	92
3. LE RAPPORT AUX AUTRES CULTURES	93
 CONCLUSION	 94
BIBLIOGRAPHIE.....	97
ANNEXES.....	102



L'orthophoniste exerçant en France métropolitaine est amené à prendre en charge des patients de diverses cultures.

Géza Roheim, ethnologue, soulignait en 1943, qu' « il n'existe pas d'homme sans culture ». Chaque individu incarne la sienne, ce qui fait la diversité d'un pays multiculturel comme la France, mais occasionne également des incompréhensions et des maladresses, qui parasitent l'échange inter individuel.

Selon WHORF, auteur de « Linguistique et anthropologie »¹, la culture détermine le langage et le langage exprime la culture. La communication avec l'autre est d'autant plus difficile que les conventions culturelles ne sont pas communes aux individus: c'est ce qui pose problème lorsque l'orthophoniste qui est amené à prendre en charge des patients incarnant une autre culture que la sienne.

La confrontation nécessite de trouver une base commune sur laquelle s'appuyer pour se comprendre. Il revient alors au thérapeute d'approcher un vécu qui n'est pas conforme à ses représentations, et de trouver des « dénominateurs communs » qui permettront la communication entre deux points de vue différents, culturellement construits.

L'ambition d'étudier la culture, elle, se heurte à la complexité de définir ce terme. En 1871, Taylor, anthropologue britannique, en donna la première définition. Depuis, de nombreux auteurs ont tenté de proposer une définition de ce concept de base de l'ethnologie, mais aucune n'a pu faire l'unanimité.

En 1952, Kroeber et Kluckhohn, anthropologues, ont recensé plus de 300 définitions différentes de la culture. En 1993, on compte autant de définitions que d'auteurs. Aujourd'hui encore, celle-ci dépend de la discipline qui l'étudie, et de celui qui la propose. Dans le dictionnaire des sciences humaines, François Gresle et ses collaborateurs ethnologues donnent une définition générale de la culture comme étant l'ensemble des connaissances et des comportements qui caractérisent une société humaine.

¹ « *Linguistique et anthropologie* », WHORF, éd. Delanoel, Paris, 1969, 221 p.

Les manifestations les plus élémentaires de l'existence humaine peuvent être considérées comme des manifestations culturelles; nous devons alors convenir de ce qu'implique ce terme afin de pouvoir le manipuler dans cette étude : la culture, c'est ce qui s'oppose à l'état de nature. Cela relève de « l'acquis », ce qui a été construit, c'est-à-dire que ce n'est pas « inné » mais qui dépend de notre environnement: de l'éducation, du contexte social, des codes dans lequel chacun se développe. Chacune de ses significations se définit par opposition à une autre. C'est donc dans la rencontre des cultures et dans leur relation que nous pouvons percevoir où se situent les altérités.

Quel est notre propre point de vue culturel ? Influence-t-il notre pratique professionnelle ? Comment notre culture française métropolitaine se manifeste-t-elle dans la pratique orthophonique ? Au-delà de l'éventuelle « barrière de la langue », qu'est ce qui rend les acteurs étrangers l'un à l'autre ? Quels niveaux se jouent les décalages ?

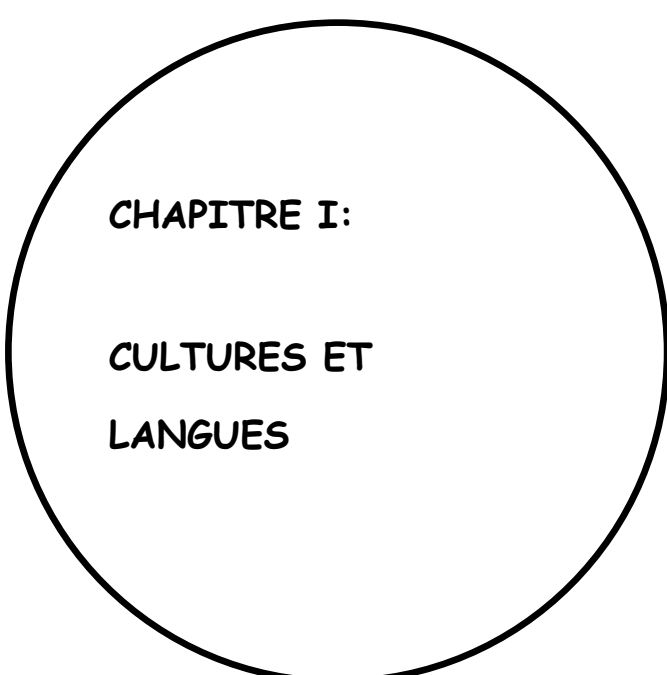
La langue est bien sûr un « indicateur » d'appartenance culturelle, pourtant ces deux notions ne se réduisent pas l'une à l'autre. Il est extrêmement délicat de trouver des indicateurs à la fois pertinents et concrets pour la « mesurer » ; pourtant, si de nombreux éléments diffèrent selon la culture, celle-ci ne peut se quantifier ni se réduire à une succession de critères, à une description ni même à l'énumération des éléments qui la compose.

Nous ferons tout d'abord le lien entre la culture et la langue.

En partant de l'hypothèse que le facteur culturel influence la pratique orthophonique, et que les concepts et les outils les plus utiles à notre travail se trouvent conditionnés culturellement, nous verrons ensuite qu'au-delà des différences de langues, la rééducation du langage s'inscrit dans un cadre socioculturel particulier.

Nous développerons comment cela se manifeste en orthophonie, et quels sont les marqueurs culturels avec lesquels nous pouvons être en relation. Enfin, nous présenterons les disciplines qui ont choisi d'étudier ce facteur, afin de nous en inspirer pour l'observer dans le cadre de l'orthophonie.

Au cours d'entretiens dirigés, nous verrons ce qui a surpris les orthophonistes ayant exercés hors France métropolitaine, dans des fonctionnements différents de ceux auxquels ils étaient habitués. En observant les différents codes culturels rencontrés, nous pourrons aussi distinguer ceux qui caractérisent les orthophonistes français métropolitains dans leur pratique même.



CHAPITRE I:

**CULTURES ET
LANGUES**

« L'individu ignore les contours, les frontières et la signification des conduites qu'il adopte constamment sur le mode implicite » (C. Baudelot).

La culture n'est rien d'autre qu'un vaste système de communication dont le code inconscient est la somme des modèles culturels, qui ne cessent de régir et de modeler les comportements des hommes en société.

Il est ici intéressant de faire l'analogie avec la langue: Edward Sapir² a démontré que le langage appartient à la culture.

² « *Anthropologie* », SAPIR E., Ed. de Minuit, coll. Points, 1971 - 380 pages

1. LES DIFFERENCES ETHNOLINGUISTIQUES

1.1. Une langue commune, des dialectes

Toute entité sociale partageant la même façon de communiquer est appelée communauté linguistique.

De nombreuses théories ont été élaborées quant à une origine commune des langues, puis à la transformation de dialectes en une langue commune, aux similitudes inter-linguistiques, à l'étymologie des mots usités, à la transmission des expériences, à l'apparition du langage, etc.

Partout et en tous temps, la langue, son évolution, ses transformations ont fait l'objet d'études qui s'accordent finalement sur un point: il n'existe aucun pays qui soit homogène au niveau linguistique.

Afin d'uniformiser les échanges et de favoriser la communication dans notre pays, le français a progressivement été désigné comme langue officielle (aujourd'hui dans la Constitution de 1958). Les langues dites minoritaires représentent une part importante des langues utilisées en France.

Nous vivons dans un pays où, historiquement, à l'intérieur des limites du territoire français métropolitain, étaient pratiquées « traditionnellement » plusieurs langues régionales ou minoritaires: le français, l'occitan, le catalan, le corse, le basque, le breton, le franco-provençal, le flamand, l'alsacien... ainsi que les colonies qui représentent aujourd'hui les départements et territoires d'outre-mer !

La réalité sociolinguistique actuelle rappelle que la mobilité sociale contemporaine est telle que l'on parle déjà certaines langues "régionales", du moins « minoritaires » un peu partout. Le créole est par exemple une réalité linguistique bien vivante en région parisienne. Notons la prépondérance des créoles, langues maternelles régionales sans doute les plus vivantes, essentiellement parlées, par plus d'un million de locuteurs.

Ajoutons le brassage culturel et les flux migratoires dont bénéficie le territoire français. Le voilà enrichi des populations parlant potentiellement leurs langues en plus du français: on recense 75 langues distinctes de la langue officielle pratiquées sur le territoire national. Ce corpus regroupe, il est vrai, des idiomes de statuts sociolinguistiques très divers.

1.2. Contacts entre les groupes et créations linguistiques

La richesse d'une langue illustre, par les apports linguistiques qui en découlent, le lien étroit avec la notion de culture. En linguistique, le terme d'emprunt lexical désigne l'introduction dans le lexique de terme(s) issu(s) d'une autre langue.

Les « jeunes » utilisent particulièrement l'argot, empruntent des termes au langage des cités, et l'introduction d'anglicismes à travers notamment le langage informatique est croissant. L'étude des néologismes rend particulièrement compte de ces changements.

Par ailleurs une culture, comme une langue, n'existe que par sa diversité interne. A l'heure de la mondialisation, cette mouvance linguistique est plus que jamais d'actualité, car toute langue se forme et se transforme parallèlement aux mouvements culturels contemporains. Le mélange des langues et des cultures non seulement participe à la transformation de la société et de la linguistique, mais en est l'essence même.

Quand une société entre en contact avec d'autres groupes, elle leur emprunte souvent un certain nombre de techniques, d'objets ou de concepts nouveaux qu'il lui faut nommer, pour désigner et intégrer ces nouvelles notions, empruntant ou partageant alors le lexique.

Le brassage culturel, notamment au travers des événements historiques, a fait se rencontrer les langues. Par exemple, de nombreux citoyens des départements français d'Afrique du Nord parlaient l'arabe ou le berbère. Des termes arabes sont depuis utilisés dans la langue française, et des mots français sont passés dans le vocabulaire arabe courant.

En ce qu'elle témoigne des échanges qui ont pu exister entre des cultures, la langue est donc bien un marqueur culturel -et même inter-culturel-,

Il est dès lors intéressant d'analyser la culture même de la langue et son fonctionnement.

2. PARAMETRES LINGUISTIQUES

2.1. Au niveau phonologique

Les bébés, venant au monde sans déficits intellectuels ou organiques, sont aptes à apprendre toutes les langues: un enfant péruvien élevé au Québec parlera le même français qu'un enfant québécois autochtone.

On sait qu'avant de savoir parler les petits enfants ont un babil différencié selon les langues et que si cette acquisition phonétique correcte est (relativement) facile pour un petit enfant, elle l'est beaucoup moins pour un adulte, qui risque de garder toujours, comme on dit, un « accent ». Lorsqu'on apprend une langue étrangère, il nous est difficile d'avoir une bonne prononciation, et l'on devine que ce n'est pas notre langue maternelle.

Chaque langue compte un certain nombre de sons parmi tous ceux que peut produire l'appareil phonatoire humain, et délaisse les autres. La morphologie phonatoire, et la discrimination auditive se développent en fonction de l'exercice de ses sons, toujours articulés, et rendent ceux auxquels nous ne sommes pas habitués plus difficiles à produire. Pour un Français, c'est une chose difficile d'apprendre une langue à tons comme le mandarin ou même d'accentuer correctement une phrase anglaise.

Les sons utilisés spécifiques d'une langue varient énormément. Certes, on retrouve des sons communs dans la plupart des langues, notamment les voyelles et semi-voyelles tels que le « a », le « i », le « ou »; en revanche, arriver à distinguer et à prononcer le « u » du français ou, en une seule émission, les voyelles nasales comme « an », constitue une difficulté pour la majorité des étrangers.

On peut citer d'autres exemples comme le « r » anglais, ou le « on » qui n'existe pas dans les langues arabes. Le phénomène de coarticulation sera d'autant plus aisé que l'articulation des phonèmes est entraînée au niveau praxique. Notons que l'on peut, en revanche, reconnaître des phonèmes que l'on ne possède pas dans sa propre langue.

Pour Roman Jakobson l'ensemble des traits distinctifs et leur combinaison en phonèmes ainsi que leurs règles d'enchaînement forment un code, auquel se réfère tout locuteur d'une langue. Les éléments du code composent une structure qui organise la communication orale des membres d'une même communauté linguistique.

Les phonèmes (unités fonctionnelles minimales) constituant une langue jouent un rôle essentiel. Par leur nombre limité, ils peuvent être facilement reconnus par ceux qui parlent cette langue, ce qui leur donne la possibilité de construire des mots qui ont un sens. Les phonèmes se définissent par leurs oppositions, les langues par les nuances de leurs systèmes.

Dans le meilleur des cas, l'enfant bilingue s'enrichira de chaque système et aura à sa disposition une grande malléabilité phonologique. Une troisième langue est d'ailleurs plus facile à maîtriser, car plus on en possède, plus l'apprentissage systémique et phonologique est facile (cas des polyglottes par exemple).

Bien sûr le système de la langue constitue une abstraction pour la plupart des locuteurs. La première évidence est qu'il est difficile de dialoguer avec celui qui ne parle pas la même langue que nous : c'est le cas du voyageur dans un pays étranger comme du migrant primo arrivant.

Les différences des langues sont plus évidentes que leurs ressemblances, mais la culture modifie les fonctions et les usages de la langue -tels qu'ils sont définis par Jakobson.-

2.2. Au niveau grammatical

Chaque langue a son fonctionnement propre, et même son « degré » de grammaire. En effet, au niveau morpho syntaxique la distinction entre la forme et la position des mots a plus ou moins d'importance selon la langue, c'est un procédé formel exactement au même titre que les variations phonologiques ou morphologiques.

En français, le syntagme, la combinaison des monèmes, est très important. Il renseigne sur le genre, le nombre, donne de nombreuses indications de par son organisation. Le sens du message peut changer si le syntagme ou l'ordre des mots sont modifiés. Par exemple en latin, langue flexionnelle qui influença le français, les mots changent de forme selon leur rapport grammatical aux autres.

Quand bien même les mots seraient communs à deux interlocuteurs étrangers, l'accès au sens ne peut être le même pour les protagonistes à moins de maîtriser le fonctionnement, le système des deux langues.

2.3. Au niveau sémantique

Ferdinand de SAUSSURE définit le signe linguistique comme l'union d'un concept (signifié) et d'une image acoustique (signifiant). La langue, au-delà du vocabulaire, est un système abstrait de signes, « la somme des images verbales emmagasinées chez tous les individus » (F. de SAUSSURE), la transcription de la pensée, son mode de représentation. « Apprendre une langue, c'est en même temps s'imprégner de la culture et de la structure dans lesquelles elle est produite ». Chaque langue est un découpage différent de l'expérience, une autre vision du monde.

Louis-Jacques DORAIS dans « Anthropologie du langage » établit ainsi le lien entre le vocabulaire et la réalité: les « signes sonores », les mots, ne symbolisent pas des situations ou des objets réels mais le concept que l'on en a, l'idée qu'on se fait de ces objets ou de ces situations.

C'est le caractère arbitraire du signe: il n'y a pas forcément de lien nécessaire entre la chose et le mot.

On ne peut donc pas deviner comment se disent « table », « chien » et « marcher » dans une autre langue. Au niveau linguistique, le vocabulaire permet l'accès à des notions, plutôt qu'à la réalité brute. Les mots d'une langue forment un système organisé au niveau des concepts désignés.

Cet intérêt pour les concepts permet, au niveau sémantique, de cerner la « structure de la signification ».

Le sens d'expressions telles que « table de multiplication », « chien de fusil » ou « alors, ça marche » ne peut être deviné, quand bien même on possède l'idée de table, de chien, de marcher ou de fusil. Louis-Jacques DORAIS explique que ces concepts sont liés entre eux.

La sémantique essaye de retrouver ces regroupements de mots exprimant des concepts voisins afin de classer le vocabulaire d'une langue.

La façon de délimiter les champs sémantiques est particulièrement intéressante: elle consiste à observer la réalité pour y déterminer des champs d'expériences, c'est à dire les circonstances dans lesquelles se déroule une action, telle que préparer un repas, puis dresser ensuite la liste de chacun des éléments participant au déroulement de l'expérience.

On obtient ainsi une classification sémantique basée sur des ensembles ayant une fonction réelle. Une fois les mots qui en font partie connus, on divise le lexique en grandes catégories et on peut analyser les relations existantes entre tous les éléments de ces catégories.

Les mots disponibles et leurs sens naissent des expériences. Les modalités selon lesquelles on use du langage, comme l'idée que l'on s'en fait, sont culturelles. Le rôle de la culture dans la langue, autrement dit les influences d'ordre culturel sur la langue parlée par un locuteur, ne sont alors plus à démontrer, et nous obligent toujours à réviser certaines idées préconçues.

Deux langues peuvent désigner des choses différentes, mais également concevoir les mêmes choses de façon différente.

Ainsi les mêmes mots n'auront pas exactement le même sens chez un locuteur parlant une langue seconde que chez un locuteur parlant sa langue maternelle.

C'est là toute la difficulté que rencontre l'orthophoniste quand le patient parle une autre langue. La parole est l'explication de la pensée par les mots, la « barrière de la langue » rend plus difficile la compréhension du message linguistique : au-delà des mots, les repères linguistiques ne sont plus les mêmes.

2.4. Les universaux du langage

Il existe toutefois des phénomènes qui se retrouvent dans toutes les langues. Ils sont dits « universaux ». Ces universaux montrent que si sa forme diffère, car elle est imprégnée de la langue et de la culture de chacun, le langage est universel. Un étranger ignorant des termes d'une langue a toutefois un savoir implicite : un mot peut désigner un objet absent, un terme générique peut être employé lorsqu'on ne connaît pas le terme spécifique. Bref, il a le langage, même s'il n'a pas la langue. Nous partons, pour la suite de ce travail, du postulat de l'universalité du langage, au sens Chomskyen du terme. Tous les individus ont une capacité et une intuition du langage qui leur permet de construire la communication et l'acte de parole.

L'idée que la langue était le propre de l'homme s'est longtemps imposée, les autres modes de communication étant corrélativement de peu d'intérêt (gestes par exemple).

Effectivement, la langue permet davantage de possibilités que les gestes : elle facilite le développement de l'esprit, l'accès à la conceptualisation et à toutes les possibilités culturelles, y compris le raisonnement discursif, scientifique ou philosophique, la poésie, etc. Nous écartons ici le cas de la langue des signes des sourds qui, avec quelques particularités, s'organise et se développe comme les autres langues.

Certes, la « gestualité codée » varie avec les cultures. Mais au-delà de cette diversité, la « série interactive » (demander, accepter, refuser) et la « série de l'attention conjointe » (attirer l'attention, montrer, regarder ensemble) constituent des universaux du développement du petit enfant.

Dans les espèces animales, la série « avertir », « interdire », « faire faire » est bien développée, alors que vraisemblablement, on ne rencontre pas la série « libre », « montrer pour le plaisir de montrer ».

De la même façon, l'universalité de la maturation du nourrisson entraîne l'universalité du « faire à deux ce qu'on ne saurait faire tout seul » dans les dialogues pratiques où on ne saurait séparer signification et action conjointe.

L'enfant développe avant tout le langage, grâce aux divers échanges qu'on peut avoir avec lui : les regards, les liens corporels, les intonations et les différentes façons de signifier les choses, etc., développe le langage. Il peut apprendre parler s'il a auparavant développé une compréhension et une production de signes à partir desquels se mettent en place le langage. En s'inspirant de PIAGET, on pourrait rappeler que la « fonction symbolique » universelle précède et enveloppe le langage, par exemple dans la capacité à être dans l'irréel du jeu ou du « faire comme si. »

Dans son article « langue(s)/langage(s), universaux, dialogue, cultures », le linguiste Frédéric FRANÇOIS montre que ces universaux du langage font que la langue seule ne peut être l'unique manifestation d'une altérité culturelle. Le langage est une activité créatrice et, par là, activité culturelle infinie. En amont de la langue, en quelque sorte le cadre de cet apprentissage, est le langage corporel, la présence aux autres et au monde, la façon de parler, et de se comprendre, etc. Ainsi, il y a des Français métropolitains, créoles, kanak, etc. La différence de communication importe sans doute plus ici que la différence des langues.

Ces canaux de communication nous intéressent particulièrement puisque c'est sur celui-ci que peuvent s'appuyer deux personnes ne possédant pas la même langue.

Le paralangage est aussi important dans la communication. La rééducation orthophonique n'est pas seulement le lieu de rééducation de telle langue, mais du langage en général.

Il est dès lors important de théoriser ce qui accompagne culturellement la langue dans laquelle l'orthophoniste travaille.

3. LA CULTURE DE LA LANGUE

Tout homme appartient à une culture, ce qui fonde à la fois son humanité propre et son universalité.

Il existe un lien particulièrement fort entre la langue et le sentiment d'appartenance à un groupe. Si nous connaissons de façon empirique les universaux de la langue, nous ne pourrions tout de même pas rééduquer intégralement le langage, car les langues ne se distinguent pas seulement par leurs caractéristiques linguistiques. La culture peut aussi transparaître dans des paramètres auxquels s'intéresse l'orthophonie tels que la voix, l'intonation, le rythme, la prononciation, et l'usage qui en est fait selon l'interlocuteur. Ainsi, lorsqu'il s'agit de s'adresser à un enfant dans la plupart des sociétés occidentales, un adulte adopte une voix aigüe, un vocabulaire et un débit particuliers, se livre à des mimiques qui seraient inhabituelles s'il conversait avec un pair.

3.1. Parler de la langue, le cas des interprètes

Les discours sont tous produits dans une langue, c'est-à-dire avec un lexique précis, dont les mots renvoient à des références.

Ces références sont connues de tous les locuteurs d'un même groupe culturel, social ou professionnel (par exemple, le corps médical) même si chaque membre du groupe professionnel en accepte plus ou moins le sens: ils forment le tronc culturel signifiant, codé, quelles que soient les opinions individuelles.

D'autant qu'il existe en chacun de nous un codage « inactif » : tout ce que nous avons appris de l'observation d'autrui, ses façons de réagir, de vivre, de parler avec son entourage....

Ces codes font partie de la culture d'un groupe au même titre que les gestes du quotidien et les rituels.

Il est important pour quelqu'un qui n'appartient pas à une culture donnée d'avoir accès à ces codes et à ces rituels : le fait d'interroger le lexique d'une langue lui ouvre cette porte. Il arrive, par exemple, que la traduction « dissimule » les différences lors du transfert d'un discours d'une langue dans une autre, comme l'explicite la célèbre expression italienne "traduttore, traditore", "traduire c'est trahir".

La traduction est donc à la fois ce qui permet "l'intercompréhension" et ce qui la gêne, parce qu'elle altère le message en ne fournissant pas le code référent qui permet d'accéder à son véritable au sens.

3.2. En ethnopsychiatrie

Sybille de PURY a consacré un ouvrage³ à l'intervention d'un traducteur durant les consultations d'ethnopsychiatrie à l'hôpital Avicenne (Bobigny, 93). Elle affirme : « travailler dans la langue nous semblait une nécessité évidente ».

Nous ne parlons pas ici des interprètes académiques qui doivent dépasser les différences linguistiques et produire immédiatement dans une langue autre le même discours, mais de ceux avec qui travaillent des ethno cliniciens et pour qui traduire, ce n'est pas redire mais bien « dire », produire un nouveau discours qui n'aurait jamais existé hors la situation de traduction.

On parle de « barrière » de la langue : l'image est explicite, une barrière n'empêche pas de se côtoyer mais on ne peut se mettre à la place de l'autre.

L'auteur propose de considérer qu'il y a souvent absence de compréhension entre des interlocuteurs parlant un même langage mais que cela nous échappe lorsque l'échange verbal se produit à l'intérieur de notre propre communauté linguistique.

« Parler de la langue fait surgir le groupe. La langue n'est elle pas le plus souvent propriété d'un groupe ? Chez nous on dit que... qui est donc ce « nous » qui apparaît ainsi au détour d'une discussion ? »

En passant d'une langue à l'autre, les locuteurs associent à une même réalité des discours différents. Le médecin et son patient peuvent dire tous deux « il a / j'ai été sauvé » mais le médecin relie cet énoncé aux soins médicaux prodigués et le patient peut le relier en priorité à sa croyance religieuse : le destin des hommes est dans la main de Dieu.

Comment entendre « vraiment » un énoncé construit dans un autre cadre culturel ?

S'est donc imposée en ethnopsychiatrie la nécessité d'interroger la langue, de parler de la langue c'est-à-dire de préciser le sens des mots employés en faisant surgir les textes auxquels ils se relient, car il n'est pas certain qu'un locuteur extérieur soit à même de comprendre et d'interpréter les énoncés traduits sans que soit effectué ce travail linguistique.

³ « *Traité du malentendu. Théorie et pratique de la médiation interculturelle en situation clinique* », rééditer sous le titre « *comment on dit dans ta langue ? pratiques ethnopsychiatriques* », Paris, 2005, Les empêcheurs de tourner en rond.

La production dans une langue n'a pas systématiquement son équivalence dans une autre langue, la traduction doit donc être accompagnée d'explications.

Dans le dispositif mis en place pour ces consultations psychiatriques, le traducteur auquel on a recours pointe les mots qui posent un problème d'équivalence, pour que la diversité linguistique favorise l'intercommunication (« l'intercompréhension ») entre des locuteurs n'ayant pas le même parcours linguistique.

On dit souvent que les situations de contact entre cultures sont propices aux malentendus. Dans les consultations avec traducteurs, elles sont surtout propices au repérage des erreurs de compréhension.

3.3. En orthophonie

Pour rééduquer une langue, il faut la maîtriser, c'est-à-dire la parler mais aussi la connaître dans son contexte culturel. L'exemple des interprètes en ethnopsychiatrie nous le montre bien, il faut nécessairement pouvoir parler de la langue et ainsi pouvoir rééduquer le système linguistique mais aussi le langage dans son environnement culturel propre.

En orthophonie, le recours à un traducteur est peu fréquent, mais cela peut arriver. Il existe très peu de travaux réalisés sur ce cas de figure, aucun n'a été trouvé en tout cas durant la réalisation de ce mémoire.

Dans le cas de prise en charge d'un patient ne parlant pas du tout français, il peut arriver que l'orthophoniste connaisse quelques mots de la langue du patient, mais il faut, très rapidement, soit nommer un membre de la famille comme médiateur, soit faire appel à un interprète.

Certains patients, avant d'être victimes d'une aphasie ne parlaient pas « la langue française », la rééducation est dès lors très limitée, et concerne essentiellement les stimulations visuelles, praxiques, vocales. Sans doute parce que cette situation rend la rééducation difficilement possible. Certains professionnels, pour être polyglottes - et souvent « multiculturels » - prennent le relais pour travailler la langue.

Plus généralement, il y a d'autres facteurs de différences culturelles que la langue dans notre profession. L'objet de cette étude est d'entrevoir la part du facteur culturel, les relations au-delà des rapports entre langues.

Outre la langue, comment peuvent alors se manifester les différences culturelles en rééducation orthophonique ? Où se situent les différences lorsque nous prenons en charge un patient d'une autre culture que la notre ? Pourquoi la prise en charge peut-elle être questionnée avec les patients d'une autre culture, et comment celle-ci interfère dans la rééducation ?

Nous allons maintenant faire le lien entre culture et orthophonie.

CHAPITRE II :
CULTURE ET
ORTHOPHONIE

1. L'ORTHOPHONIE : UNE ORIGINE OCCIDENTALE

L'orthophonie est une profession apparue en Europe au XIXe siècle, d'abord en France et au Royaume-Uni (les speech-therapist) avec pour mission de s'occuper des personnes bègues et porteuses de fente palatine. Elle est donc chargée de la culture dans laquelle elle s'est construite petit à petit, c'est-à-dire, au sens large, de culture occidentale.

La profession s'est développée et a élargi ses compétences au fur et à mesure des nouvelles recherches. Depuis 1982, l'orthophonie entre dans le cadre de la recherche et dispose d'une association référencée par le Ministère de la Recherche (UNADREO). La profession s'inscrit par ailleurs dans les progrès que fait la médecine, s'appuie sur des théories scientifiques, médicales et du développement qui ont pour l'essentiel été élaborées par des occidentaux (théories de développement du petit enfant du point de vue langagier, cognitif, moteur...).

Dans la société occidentale le langage renvoie au statut de la langue dans les relations sociales ainsi qu'au regard que chaque individu peut porter sur l'autre en se fondant sur l'expression (registre de langue, attitude langagière, choix du vocabulaire, intonation, prosodie...). En effet, la culture occidentale attache une grande importance à la manière dont chaque individu s'exprime -et celle-ci a des incidences sur les rapports sociaux-, et exige une expression orale respectant d'une certaine norme. C'est ce que le terme orthophonie exprime étymologiquement: « une parole droite » même si la réalité de la pratique est quelque peu différente de cette conception.

La conception occidentale de l'environnement est dite analytique, c'est-à-dire que tout est découpé en catégories, en disciplines ... L'orthophonie n'échappe pas à cette nomenclature, et l'on procède par différentes classifications et nominations des troubles que l'on s'attache à spécifier: trouble de l'articulation, retard de parole, retard de langage, dysphasie, dyslexie, dyscalculie, dysgraphie ... Nous ne nous intéressons en effet pas exclusivement à des problèmes d'ordres biologiques, physiques, ce qui est d'autant plus délicat à « répertorier ».

D'autre part, la pratique thérapeutique orthophonique utilise pour supports divers matériels. L'orthophoniste dispose de manuels, de livres, de jeux, de jouets, de matériel rééducatif, d'une abondance d'objets pensés et élaborés dans la culture occidentale, généralement en France ou au Canada. Ces supports, disponibles pour le thérapeute et proposés aux patients sont donc le reflet justifié de l'environnement quotidien des occidentaux ainsi que de la logique occidentale: au niveau des images, des références implicites ou explicites, des tâches proposées ...

Cependant, il ne s'agit pas de remettre en question l'orthophonie dans sa conception mais il s'agit d'être conscient du contexte dans lequel elle baigne et des étonnements et incompréhensions qu'elle peut soulever chez une population étrangère à qui, finalement, elle n'est pas destinée en premier. Pourtant les sociétés sont de plus en plus multiculturelles et faciliter la communication de tous est notre objectif. La conception classique de l'orthophonie est donc appelée à évoluer.

2. NORMES ET EVALUATIONS

2.1. La norme et les écarts à la norme

« Une norme n'a pas d'existence objective, du moins universelle, elle résulte de la culture. »⁴

La normalité désigne ce qui est conforme à ce dont on a l'habitude, et ce qui est conforme à des lois fondamentales. Il nous faut convenir que la pathologie n'existe que par rapport à une norme. Les normes sont établies comme points de repères de la normalité : en fonction de ces critères, une action, un comportement, un état, seront situés par rapport à la norme. La pathologie trace les limites de la normalité : c'est ce qui en est éloigné, à des degrés différents.

Les normes concernant l'allaitement, par exemple, sont différentes selon les cultures, et leurs références: en fonction du poids idéal, des besoins nutritionnels, du lait de la mère, de la possibilité de proposer autre chose à l'enfant.

Au Mali, le sevrage se fait au minimum vers 11 mois, tardif pour le modèle français, et peut persister jusqu'à une grossesse suivante. En revanche, l'enfant doit être propre quant il marche, ici il doit l'être pour l'entrée à l'école.

⁴ « *Imaginaire et thérapie du langage* », G. Dubois, Masson, paris, 2001, 189 p.

L'écart à la norme est-il d'origine pathologique ou est-ce une question de références culturelles ? Comment discerner cela ?

Nous savons que le prolongement de l'activité de succion entretient une déglutition de type primaire, appelée encore « atypique » ou infantile. Il faudrait à la fois percevoir les différents fonctionnements pour se situer par rapport à eux (et non par rapport à une pathologie plus ou moins légitime), mais également justifier notre conception de la normalité et des exigences sociales attendues d'un enfant en fonction de sa tranche d'âge.

Il est important que patient et thérapeute partagent la même définition de ce que sont « la norme » et le pathologique, sachant que les représentations de celles-ci dépendent de l'origine sociale et culturelle de chacun.

Comment se situer en tant que thérapeute, quand le curseur de la normalité et du pathologique n'est pas une référence commune ?

On pourrait parler de « curseur culturel » à propos des troubles que nous prenons en charge. En effet, la maladie revêt des significations différentes selon les cultures et les traditions.

« Pour les bouddhistes, la maladie est l'expression de l'envol d'une ou plusieurs de leurs âmes habituellement éparpillées dans tout le corps. ». Elle est le résultat d'un péché commis dans une des vies antérieures.

En Afrique, la maladie peut être causée soit par la méchanceté d'un tiers, soit par l'amour d'un tiers, soit par la faute, consciente ou non, de la victime. Le mal est chassé de façon traditionnelle, par des rites spécifiques, mais les migrants ne pratiquent plus forcément ces rituels. En revanche, les Africains vont peu parler de leur maladie, car ils considèrent que plus on en parle plus on est malade, ce qui les conduit à cacher la maladie et à éviter la prise d'un traitement.

2.2. Bilans d'évaluation et tests

Au cours du bilan initial, occasion d'une première rencontre, l'orthophoniste récolte des informations sur l'anamnèse (le contexte familial, les langues parlées à la maison, éventuellement le développement de l'enfant au niveau affectif, social, moteur, etc.), puis procède à une évaluation des troubles grâce aux outils qui lui permettront de situer la pathologie de l'enfant et de déterminer les axes de la prise en charge. L'analyse du tableau sémiologique du patient et les caractéristiques des interactions qui ont eu lieu conduisent le thérapeute à évoquer un diagnostic en fonction des dysfonctionnements constatés.

En orthophonie, le terme de « maladie », tout comme celui de « diagnostic » font polémique car les difficultés relevant de notre domaine ne se limitent pas à l'atteinte biologique d'un organe ou d'une fonction qui peut être réparée techniquement. Par l'intérêt qu'elle porte à l'individu dans sa globalité, l'orthophonie est une science d'une grande richesse qui revendique le droit d'être une science inexacte.

Les troubles orthophoniques sont entretenus par de nombreux paramètres périphériques. L'émergence du terme de « réseaux de symptômes » montre combien on ne peut se limiter à traiter uniquement et isolément une difficulté. Nous allons en rééducation agir sur le trouble mais aussi autant que possible sur ses causes et ses affluents, éléments qui peuvent avoir une dimension culturelle. Il est nécessaire de pouvoir prendre cela en compte pour distinguer ce qui relève de la culture et de la pathologie.

Nous reprendrons ici l'exemple de l'allaitement, qui peut durer jusqu'à la naissance suivante dans les familles africaines. Nous rappelons que l'habitude de succion entretient une déglutition de type primaire, que nous situons comme pathologique au-delà d'un certain stade. Celle-ci relève là d'une pratique culturelle et non d'un trouble fonctionnel inhérent à l'enfant. Et s'il suffisait d'expliquer ces exigences sociales à la mère pour changer les pratiques alimentaires, afin d'enrayer les effets de la succion ?!

En formulant son diagnostic, ses questions à la famille et au patient, le thérapeute établit lui aussi une interaction avec son propre univers culturel. Nous avons tendance à comprendre les rapports de causalité selon les modèles propres à notre discipline et qui nous ont été enseignés. Nous les analysons et en faisons part au patient et à son entourage afin de rétablir un contexte « harmonieux », défavorable au développement des troubles.

Il faut pouvoir évaluer les compétences de l'enfant, mais aussi la nature de ses difficultés, à savoir ce qui est éventuellement plutôt lié à la différence de culture, que nous ne pouvons alors rapporter à une échelle normative.

Le thérapeute doit ainsi nécessairement se détacher de la nomenclature socioculturelle des troubles dont il est le spécialiste pour répondre à une pathologie individuelle, particulière, elle-même chargée de la culture du patient.

Par ailleurs, en orthophonie, l'évaluation du langage et des capacités des patients passe par des tests étalonnés permettant de les situer par rapport à une norme (sociale, scolaire, auditive, langagière, etc.), définie en fonction des compétences moyennes pour la même tranche d'âge par une population témoin.

Ces évaluations tiennent compte parfois des différents niveaux socioculturels au sein de la société (ex: le Test de Vocabulaire Actif et Passif.) mais très peu des différences culturelles. Chez les plus jeunes, le langage est apprécié sur le versant de l'expression et de la compréhension à partir d'objets et d'images du quotidien, qui ne font pas forcément sens universellement. Les tests que nous utilisons pour enfants d'âge scolaire permettent difficilement d'évaluer les capacités de langage d'un enfant ne parlant pas le français.

Afin d'orienter notre prise en charge en partant des capacités de chaque enfant, il faudrait penser la diversité culturelle dans les bilans et tests d'évaluation, ou du moins créer des versions étalonnées sur des populations primo-arrivantes par exemple, toutes cultures confondues, pour que la norme soit reconsidérée dans ces cas là.

3. L'ORTHOPHONISTE ET LA CULTURE

3.1 La culture du thérapeute

Chaque thérapeute a sa propre appartenance culturelle, son accent, parfois les mots de sa propre région d'origine, etc. Tous ces indices lui sont propres et existent parallèlement à son « statut » de thérapeute, appartenant au groupe des « soignants ». Nous ne mettons pas en doute de l'ouverture d'esprit dont font preuve les professionnels en s'adaptant à chaque patient avec la même attention, mais nous sommes également le produit d'une histoire particulière nous nous inscrivons dans un cadre culturel particulier. Il est important de convenir que nous sommes tous influencés par notre propre culture et que cela peut rendre difficile l'approche d'autres cultures.

Nous en avons tous des représentations stéréotypées, plus ou moins réalistes, car la liste des indicateurs ne peut être exhaustive. Nous décodons par exemple l'origine géoculturelle à travers des dessins caricaturaux : un asiatique sera représenté avec les yeux bridés, un chapeau « chinois », des baguettes alimentaires... Celui-ci aboutit parfois à générer des préjugés en ce qui concerne les autres (cultures).

L'ethnocentrisme désigne la tendance, plus ou moins consciente, à privilégier les valeurs et les formes culturelles du groupe ethnique auquel nous appartenons, en les pensant par exemple universaux.

3.2. De la culture à l'acculturation

« ceux qui travaillent avec les jeunes enfants et leur famille (...) ne peuvent ignorer l'importance de ces travaux, lorsqu'ils savent les difficultés qu'ils éprouvent avec les nombreuses familles de migrants qui ont recours à eux et que leur « transmigration » rend encore plus fragiles, parce qu'ils sont souvent mal accueillis et surtout car ces familles, en crise, doutent de leurs valeurs culturelles et ne peuvent pas – ou ne veulent pas – vivre comme ceux chez lesquels ils sont venus vivre.»⁵ ni vivre comme chez eux, au sein des leurs. Les migrants sont soumis à la dissociation entre filiation (transmission par les pères) et affiliation (appartenance à un groupe).

⁵ « L'influence qui guérit », Tobie Nathan, 350 p.

La population migrante a fait l'objet de nombreuses études car, souvent, elle se réfère à sa culture initiale mais ne peut garder intacts les repères culturels assimilés. Elle se confronte dans le pays d'accueil à des représentations et à des manières différentes de penser, de dire et de faire. Elle n'appartient plus intégralement à sa société d'origine mais n'appartient pas vraiment à son pays d'accueil. Le contact de deux cultures n'est donc pas sans conséquence ni pour l'une ni pour l'autre. En effet, l'acculturation ne se produit jamais à sens unique. Ce processus permet aux cultures de se dynamiser, de se renouveler, de s'enrichir car il est créateur de nouveautés. Il s'agit bien d'un rapprochement de deux cultures comme le signifie le préfixe latin "ad" (en direction de) du terme acculturation. Une fois de plus, l'exemple linguistique est parlant : on appelle acculturation linguistique l'adoption de concepts et de mots étrangers. Aux Antilles, le français et les langues d'Afrique ont fusionnés pour donner le créole (on parle aussi de « syncrétisme », de mélanges d'influences).

Les modèles initiaux culturels vont se modifier au contact continu et direct de la culture du pays d'accueil pour générer une identité culturelle intermédiaire aux deux cultures en présence. En effet, l'individu intériorise les valeurs et les normes du pays hôte ce qui conduit à une modification plus ou moins importante des schèmes affectifs et cognitifs permettant au nouveau venu d'être en synergie avec son nouvel environnement. Ce processus est complexe et ces transformations vont s'opérer par « sélection » d'éléments culturels.

Il en est de même pour l'orthophoniste qui « s'ex-patrie ». Ce contact avec cette autre façon de vivre va bouleverser profondément ses repères culturels, et la pratique devra s'adapter au contexte dans lequel elle s'exerce. Ce que nous appellerons « évidences culturelles » renvoi aux habitudes sur lesquelles s'appuient la pratique en France métropolitaine, et qui peuvent être remises en question dans un environnement culturel différent. Nous nous intéressons à ces décalages et aux conséquences sur l'approche des professionnels.

La transformation des « évidences » qu'impose la culture d'origine s'effectue selon une logique précise, ce qui implique que l'acculturation ne devrait pas entraîner la disparition mais l'évolution. Il n'est nullement question de parvenir à une neutralité culturelle ou d'imposer un modèle sous le prétexte qu'il soit dominant quantitativement. L'objectif de ce mémoire n'est pas non plus de donner des recettes d'adaptation à chacune des cultures que nous pouvons rencontrer, mais plutôt de prendre en compte cette diversité par rapport à celle qui nous caractérise.

L'acculturation est une ouverture sur une autre culture, l'occasion de comparer, de compléter, d'enrichir les identités culturelles. L'acculturation est donc un phénomène social et psychique.

D'autre part, ce ne sont jamais les cultures qui sont en contact mais des individus. C'est à travers eux qu'il y a rencontre culturelle. Cela passe par la connaissance et le respect de la richesse des personnes fortes de leur culture qui en découvrent une autre.

4. LA PRISE EN CHARGE, UNE MEDIATION ?

La thérapeute possède un savoir théorique général sur ce qu'est le langage, la communication dans ses différentes dimensions, les pathologies, la psychologie, les techniques de rééducation... Il acquiert aussi un savoir lié à l'expérience, aux situations particulières qu'il construit au fil de son expérience en tant que praticien, sur les interventions thérapeutiques et les dispositifs techniques qu'il choisit de mettre en place.

La classification de Devereux reconnaît trois types de thérapie qui prennent en compte la dimension culturelle (des désordres psychiques) :

- « intraculturelle », où patient et thérapeute appartiennent à la même culture mais le thérapeute tient compte des dimensions des dimensions socio-culturelles
- « interculturelle », lorsque patient et thérapeute n'appartiennent pas à la même culture mais le thérapeute connaît bien la culture du patient et l'utilise comme levier thérapeutique
- « métaculturelle », où le patient et le thérapeute appartiennent à deux cultures différentes, et où le thérapeute ne connaît pas l'ethnie du patient mais comprend parfaitement le concept de « culture » et le prend en compte dans l'établissement du diagnostic et dans la conduite de la prise en charge.

Les contraintes culturelles n'ont pas de sens en elles mêmes mais sont à l'origine de la construction du sens puisqu'elles nous permettent de nous inscrire dans un espace, une temporalité, une causalité d'origine culturelle, sorte d'espace intermédiaire d'où émerge le sens individuel. Le thérapeute est alors l'intermédiaire entre le système d'un individu et le système social auquel il doit se conformer.

Le terme de « médiation interculturelle », est utilisé depuis de nombreuses années dans les champs de la psychologie clinique, de l'ethnopsychiatrie ou de l'ethnopsychanalyse.

D'une manière générale, le médiateur interculturel se définit comme un interprète explicitant le sens de sa traduction en la re-situant dans le contexte culturel d'origine.

Il peut également intervenir pour médiatiser les relations entre soignants et soignés. La linguiste Sybille de PURY analyse avec finesse dans son livre, les enjeux liés à ces pratiques. Les travaux de Tobie Nathan montrent l'efficacité d'adaptation de la technique ethnologique à la clinique. En effet, l'ethnopsychiatrie obtient des résultats thérapeutiques profonds et durables chez les migrants dans le dispositif mis en place à l'hôpital Avicenne de Paris.

L'émergence de ces « médiateurs » témoigne ici de la nécessité de prendre en compte le facteur culturel, qui est constitutif du thérapeute, du patient, influence les outils thérapeutiques et la prise en charge.

Le thérapeute doit alors faire le lien entre le monde qu'il connaît et celui qui fait sens pour le patient, et les conventions qui régissent la communication, le langage, les inter- relations de la société dans laquelle il vit.

**CHAPITRE III :
CULTURE ET
SOCIETE**

1. LE FONCTIONNEMENT SOCIAL

L'Etat français se veut une république démocratique libérale et laïque.

Si les médias nous informent des conditions politiques des différents pays, il est difficile d'envisager les répercussions directes de ceux-ci sur le fonctionnement social et les relations inter individuelles : or, il est important de pouvoir situer celles-ci dans leur contexte social.

En effet, les relations sociales et les comportements sont cadrés par les lois et la politique de chaque pays, c'est-à-dire l'organisation du pouvoir de la société. Les différents systèmes situent hiérarchiquement les individus par rapport au pouvoir : la participation et la marge de liberté permet aux gens d'être plus ou moins acteurs de la vie politique, sociale et économique. La place de chacun dans la vie sociale est à la fois légitimée et régie par le modèle politique auquel il est affilié, et à la fois « contrôlée » par les autres membres du groupe.

Lorsque la religion est liée à l'organisation gouvernementale, la justice, les institutions et les règles sociales sont gérées de façon civile et religieuse, dans des mesures différentes.

D'autre part, en matière de tolérance, le « curseur » social interfère beaucoup. En effet, le jugement de valeur personnel est plus ou moins admis entre les personnes selon son admission populaire et selon son degré d'originalité par rapport au « curseur » de la société.

Par exemple la façon dont une personne est vêtue influe sur ses relations avec autrui, soit parce qu'on l'identifie à nos propres goûts, à la mode, soit parce que cela choque les normes que l'on se fixe en matière de pudeur corporelle et qui sont socialement admises.

Des ouvrages destinés à la jeunesse permettent d'aborder ces questions complexes et de situer chacun dans la diversité qui existe. Quelques uns sont proposés en annexe.

Chaque être humain appartient à plusieurs groupes sociaux et possède de nombreuses identités sociales, particulièrement en fonction des institutions qu'il est amené à fréquenter. Or, nous avons vu qu'il existe un rapport d'identité entre la langue et la culture, d'abord parce que la langue est un facteur d'insertion essentiel. En effet, pour former une société cohérente, il faut pouvoir se parler, disposer d'une langue commune. C'est aussi la garantie d'un fonctionnement social démocratique.

Depuis François Ier, la langue française est considérée comme un facteur d'union. De plus, en 1881, la loi Ferry promulgue le français comme langue de l'enseignement. Aujourd'hui, des adaptations bilingues existent pour les dialectes et langues régionales, mais le français reste la langue officielle de l'école.

2. L'INSTITUTION SCOLAIRE

Le langage est alors notamment normalisé par l'institution scolaire. Nous recevons souvent en rééducation orthophonique des enfants orientés par l'institution scolaire pour difficultés de langage. Notons que le retard de langage varie entre 3 mois et un an pour les enfants de migrants par rapport aux enfants français à l'entrée en maternelle et, surtout, s'accroît avec l'âge⁶.

2.1. La « bonne langue »

Les langues « nationales » sont enseignées à l'école en tant que matières et y sont également utilisées pour enseigner les autres disciplines.

Pour certains enfants, cela implique d'apprendre à lire, à écrire et à parler une langue différente de celle de la maison (ou une variété de la langue familiale). En général, les enfants naissent au sein d'une famille et en acquièrent la variété de langue. Dans les cas de bilinguisme, il existe donc la langue de la maison et celle de l'école, avec toutes les représentations qui accompagnent ces deux institutions.

Pour nombre d'auteurs, les enfants concernés n'étudient pas leur « langue maternelle » et, au vu des liens étroits entre la langue et l'identité, cette situation peut entraîner l'affaiblissement de l'identité sociale forgée à la maison (qu'il s'agisse d'une identité « régionale » ou d'une identité liée à un autre pays).

« Il ne saurait être question de reconnaître à la majorité le droit d'imposer ses idées aux enfants de la minorité. Le rôle de l'État est de dégager ces principes essentiels, de les faire enseigner dans ses écoles, de veiller à ce que nulle part on ne les laisse ignorés des enfants, à ce que partout il leur en soit parlé avec le respect qui leur est dû ».

⁶ « *Enfants d'ici venus d'ailleurs* », M.R MORO, Paris, La Découverte, 2002, 191p.

Le fait de parler la « bonne » langue inclut un individu dans un groupe; il en devient membre à part entière. A l'inverse, le fait de ne pas parler la bonne langue exclut un individu d'un groupe donné ou en fait un membre appartenant à un autre groupe.

L'enfant et son groupe d'amis peuvent parler une langue totalement différente de celle de la famille, notamment un dialecte ou un dérivé de la langue comme l'argot. Notons que le dialecte est utilisé dans un environnement plus restreint que la langue, il est parlé par un plus petit nombre de locuteurs et n'a pas le même statut culturel, institutionnel et social que la langue. La différence entre ces deux langues est perceptible. Le langage est adapté à la situation et aux interlocuteurs, ce qui implique une distinction dans l'usage du langage. Les troubles du langage peuvent parfois se situer à ce niveau d'utilisation pragmatique, et c'est ce que l'école sanctionne parfois ».

La rééducation du langage est donc fondamentale pour l'intégration scolaire et sociale des individus.

2.2. L'écrit

Dans la plupart des cas, l'entrée dans l'écrit sera d'autant plus facile que l'on maîtrisera la langue orale. L'utilisation correcte de celle-ci est par ailleurs sanctionnée positivement par les enseignants, ce qui encourage davantage l'enfant à s'inscrire dans les apprentissages proposés par l'institution.

Les écoles, en tant qu'établissements publics sont, par conséquent, subordonnées à l'Etat. La langue écrite enseignée est la langue « officielle ». Les enfants apprennent donc à lire et à écrire l'une des langues présentes dans la société, et par l'écriture et la lecture, ils vont s'inscrire dans les logiques de la société. Les références textuelles, littéraires, comme les signifiés auxquels renvoient les supports pédagogiques font référence au groupe social et à son patrimoine culturel.

2.3. L'école, microsociété

Parfois, les autres matières sont enseignées dans deux langues différentes ; c'est notamment le cas dans les écoles des minorités historiques / autochtones.

Cette situation renforce alors le rôle des deux langues dans la construction identitaire des jeunes. A Nice, l'école Aubert accueille des enfants primo-arrivants. Leur scolarité ne se limite pas à l'apprentissage de la langue, mais les initie également au fonctionnement social du pays d'accueil. Ce genre d'école est rare, et nombreux sont les dysfonctionnements qui se manifestent à l'école chez les enfants ou les adolescents issus de l'immigration, tant au niveau des apprentissages que des comportements.

Bien entendu, nous ne pouvons calquer ces méthodes sur l'orthophonie, profession de soins et de rééducation, parce que la rééducation n'est pas un apprentissage. Toutefois, elles mériteraient que l'on s'y intéresse, pour voir si l'entrée dans le langage (oral puis écrit) est plus facile pour ces élèves dont la culture a été prise en compte dans l'accompagnement scolaire.

Par ailleurs, les difficultés rencontrées à l'école peuvent se reproduire en écho dans le cadre familial, provoquant des conflits avec les parents se trouvant désarmés par des tensions dont ils disent souvent qu'elles n'existent pas « au pays ».

Les adultes n'arrivent ni à en parler, ni à se faire écouter dans un contexte qui leur est étranger, et auquel ils attribuent d'ailleurs les raisons de ces perturbations. Les problèmes rencontrés par l'enfant sont souvent attribués au clivage entre sa culture d'origine et celle d'accueil.

Des symptômes de langage peuvent relever de la « qualité » des liens établis entre ces deux mondes, qui peuvent suspendre la parole, la pensée, la fonction, quand le compromis est impossible.

La prise en charge des troubles de la communication consiste à permettre à l'individu de trouver sa place dans le monde où il vit, ce qui passe par la capacité à construire des liens à travers le langage, la parole, l'écriture.

D'autre part, la place que les parents accordent à l'institution scolaire varie selon les cultures. L'école est souvent sur-investie dans les familles maghrébines, notamment au niveau du comportement, et particulièrement pour les garçons, tandis que pour les communautés gitanes c'est surtout le travail pratique qui prime, et l'apprentissage au sein du groupe. Le caractère nomade d'un groupe, quand c'est le cas, s'investit de fait différemment dans la vie de l'établissement scolaire avec ses règles: assiduité, sanction des connaissances formelles, etc.

Il ne s'agit pas là de catégoriser sauvagement les cultures que nous pouvons rencontrer, mais bien de percevoir la dimension culturelle dans le rapport à l'école et l'investissement par rapport à cette institution, qui favorisera plus ou moins l'importance du degré d'implication scolaire.

En effet, un rapport harmonieux au fonctionnement de l'école, la reconnaissance des règles non comme arbitraires mais légitimes pour vivre ensemble dans un souci d'égalité et de sécurité, facilitera une scolarité « mieux vécue » sans jugement de résultats par les notes.

Le sociologue Pierre Bourdieu propose une conception dynamique du système éducatif, en mettant l'accent sur les procédures explicites et implicites d'inculcation de l'arbitraire culturel à travers l'institution scolaire. En 1972, il reprend la notion « d'habitus », proposée par Marcel Mauss en 1950, et distingue alors l'éducation formelle et informelle et les processus paradoxaux de déculturation et de re - culturation dans les systèmes pédagogiques.

D'après le dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie, le terme d'habitus est défini comme « ensemble de dispositions durables dans lequel sont intégrées les expériences passées, susceptibles d'être rectifiées, ou comme une matrice de perceptions, de jugements et d'actions, cette notion permet d'accéder à la « raison pédagogique » d'une culture, c'est-à-dire aux logiques et stratégies que développe celle-ci pour se transmettre et se perpétuer. »

C'est-à-dire que la sociologie s'est appliquée à observer la façon dont procède la transmission culturelle à travers l'école, et par là le conditionnement culturel qui s'y opère, principalement au niveau socio -culturel.

Sans nous risquer à une analogie légère, si le clivage social est constitutif de la culture et évalué par l'école, les origines culturelles au sens géographique du terme avec toutes les caractéristiques qu'elles apportent aux individus ne sont certainement pas invisibles aux yeux de l'institution scolaire.

Enfin notons que pour M. Mead, le but de l'éducation est la transmission de la culture et les apprentissages à une visée pratique, permettant de résoudre des problèmes d'ordre social.

Il semble fondamental que ces deux dernières notions soient mises en lien et non « interchangeables » au sein de l'école.

3. La structure familiale

La structure familiale la plus fréquente en France est dite « nucléaire », c'est-à-dire qu'elle regroupe les deux parents, mariés ou non, ainsi que leurs enfants, à la différence de la famille « élargie ». D'après les données de l'Institut National des Statistiques et des Etudes Economiques, en 2008, la famille française compte en moyenne 3 personnes⁷. Ce qui favorise davantage l'attention portée à l'enfant. En 2006, 41.6 % des familles sont sans enfants, 44.8 % se composent d'un couple avec enfant(s), et 13.6 % sont des familles monoparentales⁸.

En matière d'éducation, la personne référente est essentiellement la mère, de par l'importance que nous accordons à la relation mère-enfant. En effet, les autres membres adultes de la famille ou de l'entourage restent des interlocuteurs exceptionnels, et c'est souvent la mère l'interlocuteur privilégié concernant l'enfant. Dans les cas les plus courants, ce terme désigne la personne qui a porté et mis au monde l'enfant, qui l'a nourri et avec qui il a un lien affectif fort ; elle est, avec le père, un acteur principal dans l'éducation, le soin et la vie affective de l'enfant. Il est étonnant pour nous qu'un enfant puisse avoir « plusieurs » mères, au sens de la personne qui s'occupe de lui. Nous parlerons éventuellement de « nounou », mais pour nous cette personne n'a que très peu de valeur décisionnelle quand à l'éducation.

Ce modèle familial se veut une référence culturelle non universelle.

⁷ Source : Insee, « taille des ménages dans l'union européenne », eurostat 2010

⁸ Source : Insee, RP1999 et RP2006 exploitations complémentaires

En métropole, la hiérarchie familiale patriarcale est nuancée par le travail des femmes, leur autonomie financière et la constitution même de la famille : l'homme ou la femme peut être officiellement « chef de famille », le degré d'individualisme social est fort. Certaines fêtes nationales sont l'occasion de regroupement familiaux ponctuels et de mobilité géographique, mais le quotidien n'est pas géré par l'ensemble des membres de la famille au sens large.

Par ailleurs aujourd'hui en France, la place des personnes âgées au sein de la famille est moindre, d'autant que la mobilité géographique liée au travail ne permet pas toujours aux familles d'être proches. Les grands parents gardent les petits-enfants de façon occasionnelle, et entretiennent alors des rapports différents de par leur rôle « périphérique » dans la vie des enfants. Des associations organisent même des parrainages enfants/personnes âgées, pour réhabiliter les échanges intergénérationnels peu répandus.

D'autre part, chaque culture a une façon propre de vivre et de désigner les liens familiaux.

Dans certaines parties du monde, c'est le modèle de famille élargie qui prime : les enfants peuvent vivre avec leurs parents, leurs oncles, tantes et cousins, grands parents, tous regroupés avec des liens intergénérationnels forts.

La tradition prime sur l'écart « générationnel » au sens sociologique du terme, qui désigne le partage d'un certain nombre de pratiques et de représentations du fait du même âge ou de l'appartenance à une même époque. L'évolution de la société permet difficilement aux générations de se comprendre, les références sociales n'étant alors plus les mêmes.

Le vocabulaire concernant la famille n'est pas employé de la même façon, et les relations peuvent nous dérouter lorsque notre lexique n'est pas replacé dans le même contexte que celui de notre interlocuteur. Les liens affectifs dominent parfois les liens « génétiques », mais nous préférons nuancer les termes en utilisant la comparaison : « c'est comme mon fils ». Dans d'autres cultures, le mot « fils » peut désigner un neveu, ou les enfants d'un père polygame sans que la mère soit biologiquement impliquée. De même, le « frère » peut être l'équivalent d'un pair du même âge, d'un cousin, ou d'un autre enfant élevé momentanément par la même personne.

4. L'éducation

« Les conceptions que les adultes d'une société donnée ont du développement de l'enfant et de sa santé influent sur leur comportement et sur le type de soin qu'ils donnent à celui-ci »

Dans nos sociétés occidentales, de façon générale, l'enfant est l'objet des soins les plus attentifs et peut demeurer dans la maison familiale jusqu'à la fin de ses études universitaires. Il est protégé par des lois de l'inceste, de la violence, et les parents ont le devoir de veiller à son bien être et à son épanouissement physique, moral et intellectuel. Ils se doivent d'être investis dans son éducation, de favoriser son développement personnel, de lui inculquer les valeurs nationales et internationales de respect et d'intégrité.

La mission confiée aux parents est alors très importante, l'Etat veille à sa conformité sous peine de confier l'enfant à d'autres « éducateurs » que ses parents officiels. Les enfants primo-arrivants scolarisés bénéficient des cadres légaux du pays d'accueil, parfois contradictoires avec les valeurs de la famille. En tant qu'orthophonistes et citoyens, nous sommes garants du modèle éducatif tel qu'il est régi par les textes de loi. Il nous est donc difficilement concevable que les responsabilités des parents ne soient pas assurées telles que nous les comprenons.

Dans la plupart des cas, l'enfant bénéficie dès le plus jeune âge d'un bain linguistique. La famille, les adultes en général, s'adressent directement à lui, les échanges verbaux avec les petits enfants au stade pré-linguistique sont très courants.

Bénédicte BOYSSON-BARDIES donne l'exemple des Kaluli de Nouvelle Guinée qui ne parlent que très peu à leurs jeunes enfants car ils considèrent qu'ils ne peuvent pas comprendre. La langue n'est pas forcément, pour les parents, significatif du développement de l'enfant. Les Kaluli considèrent que leur enfant « sait parler quand il sait dire « no » (mère) et « bo » (sein) ». Le « bain linguistique » dans lequel l'enfant évolue est donc plus ou moins important selon l'éducation et la culture.

Il existe un lien particulièrement fort entre la langue et le sentiment d'appartenance à un groupe, mais ce n'est pas 'unique manifestation de la culture...

**CHAPITRE IV : LES
MANIFESTATIONS
DE LA CULTURE**

1. L'IMAGE DU CORPS ET LES REPRESENTATIONS SENSORIELLES

1.1. Le corps

La perception et la connaissance que l'on a du corps sont liées à la culture de chacun. Notre société le considère comme une partie indissociable de l'individu.

« Le corps ne prend sens qu'avec le regard culturel de l'homme » : Cette notion de corps va bien souvent avec la notion d'individualité. Cette représentation du corps est en fait une vision ethnocentrée, c'est-à-dire propre à notre société et non partagée par toutes les cultures ; en effet, certaines nient l'existence de ce qui est pour nous une entité.

David LEBRETON a orienté son étude sur la langue canaque qui reflète le rapport au corps de la société de Nouvelle-Calédonie. Il note l'absence de terme pour désigner le corps qui est perçu comme une parcelle non détachée de l'univers, son existence est liée à celle des arbres, des fruits, des plantes,... . Les différentes parties du corps, les organes, reçoivent d'ailleurs des noms de fruits, d'arbres, selon leur similitude de formes. Le corps apparaît ici comme une autre dimension du végétal, ou bien le végétal comme une extension naturelle du corps.

D'autres cultures possèdent dans leur langue un référent se rapportant au corps mais ne renvoyant pas à la même réalité.

Dans certaines sociétés africaines, le corps ne se limite pas aux contours individuels, à soi-même. L'homme est considéré comme un «nœud de relations », il se fond dans son environnement social, dans sa communauté.

La croyance hindoue à travers l'incarnation (étymologiquement, dans la chair, dans le corps) donne au corps le statut d'une enveloppe quelconque et mouvante de l'esprit, il n'en fait pas partie mais en est seulement une de ses demeures diachroniques.

Le corps est perçu de façon différente et cela se retrouve dans les dessins que l'on peut faire réaliser en rééducation. David LEBRETON parle du corps comme étant le «pivot de l'insertion humaine dans le tissu du monde» : ici encore, nous voyons combien le facteur culturel, fondamental, est à prendre en compte. Chaque culture exprime par le corps une symbolisation qui lui est propre et qui appartient à une codification sociale.

Dans la religion musulmane par exemple, une religion d'Etat affiliée aux citoyens, le fait de représenter le corps est tabou, et les enfants n'y sont pas encouragés.

Or, sans interprétation psychologique poussée, le rapport entretenu avec le corps génère du sens en orthophonie.

Nous utilisons par exemple le « dessin du bonhomme » pour évaluer notamment la représentation que l'enfant a de son propre corps, sa représentation spatiale et ses capacités de structuration. Par ailleurs, l'apprentissage de l'écrit est lié à la représentation corporelle que l'enfant a de lui-même. Une altération de ce pré-requis étant une entrave à l'acquisition de la lecture et de l'écriture.

Le corps est perçu de façon différente et cela se retrouve dans les dessins que l'on peut faire réaliser en rééducation.

Dans un mémoire d'orthophonie, le dessin du bonhomme a été évalué chez des enfants français et primo arrivants. L'auteur précise que « cette activité n'est possible pour l'enfant que s'il a déjà vu faire son entourage (ses parents) car l'enfant entreprend souvent une activité par imitation et en y mettant un caractère affectif (faire comme ses parents). Cela suppose aussi que la culture dans laquelle a grandi l'enfant mette en valeur le mode graphique. »

Il résulte de la passation effectuée dans la partie pratique que les enfants migrants auraient rencontré dans cette activité plus de difficulté. « Les enfants français semblent donc avoir une plus grande maturité du graphisme et une plus grande facilité à accepter cette tâche. »

Le but n'était pas ici d'expliquer ce phénomène, mais il est intéressant de voir que l'auteur s'est heurté aux différences de stimulation et de pratique des enfants, à la maturité graphique, à la compréhension inégale des consignes selon les groupes (problème récurrent dans l'évaluation des compétences de ces enfants) ; pourtant « cette épreuve est facilement adaptable à une population d'enfants étrangers dans la mesure où elle permet d'apprécier la maturité graphomotrice de l'enfant ainsi que sa représentation du corps. Il faut cependant tenir compte du niveau de stimulation de l'écrit et de la connaissance du schéma corporel dans l'éducation des parents. ».

Cette perception et cet usage du corps ont des retentissements sur les soins qui lui sont apportés. Sur le plan esthétique, il fait l'objet de rites.

Par exemple les cheveux dans certains pays sont des éléments de masculinité, comme pendant longtemps en Chine. Chez les tsiganes, ils sont une marque de dignité ; tandis que beaucoup de religions réclament la dissimulation des cheveux sous une perruque ou un voile pour les femmes.

Le corps est parfois un corps collectif et non individuel comme en Turquie, où c'est le groupe qui a le pouvoir de décision sur les corps de ses membres. Ces rituels, ces croyances autour du corps ont donc un impact sur le soin apporté.

Toutes ces perceptions et utilisations du corps sont transmises à l'enfant dès son jeune âge de manière informelle par les différentes postures dans lesquelles il est placé préférentiellement, par les diverses façons dont son corps est manipulé, soigné, nourri mais également par le statut que le corps occupe dans la relation duelle mère-enfant. Ainsi, le développement sensitif et moteur de l'enfant sera variable selon les contextes culturels et il nous faut en tenir compte.

1.2. Les sens

L'anthropologie des sens repose sur l'idée que les perceptions sensorielles ne relèvent pas seulement d'une physiologie, mais d'abord d'une orientation culturelle, car chaque société dessine une organisation sensorielle particulière.

Nous en faisons d'ailleurs l'expérience lorsque nous avons l'occasion de voyager : nous sommes sensibles à des odeurs, des goûts, des bruits qui nous surprennent.

Ceci nous intéresse car le lexique utilisé pour la dénomination est intimement lié à la façon dont on perçoit les choses et les concepts.

Chaque groupe d'humains ordonne symboliquement ce qui l'entoure, et notamment la perception des objets et des couleurs. La connaissance des couleurs est une acquisition fondamentale sur laquelle nous nous appuyons en séance, à travers la dénomination notamment. Dans son livre « la saveur du monde », D. LEBRETON stipule : « il n'y a de perception et de communication autour des couleurs que parce qu'un individu a appris à les investir de sens en référence au système de signe de son groupe ».

Le vocabulaire chromatique de nos sociétés s'est considérablement élargi, mais tous les hommes n'en font pas cet usage. L'auteur donne l'exemple du vocabulaire Néo Calédonien, qui retient quatre noms de couleur dont les nuances sont données par d'autres mots en fonction du contexte dans laquelle elle est perçue.

Par ailleurs, en bambara (dialecte africain), le mot "jaune" n'existe pas. Il sera désigné par l'expression "couleur du maïs", ce qui est parfaitement signifiant pour tout le monde.

Toujours dans cette langue, il existe peu de mots pour qualifier les émotions. Pour parler des sentiments, des langues comme le bambara pratiquées en Afrique auront recours à des expressions très imagées comme "l'intérieur est noir", "le cœur est desséché" plutôt qu'à des mots abstraits comme la tristesse ou la dépression.

2. LA PERCEPTION DE L'ESPACE ET DU TEMPS

Le corps fait le lien entre l'individu et son environnement. L'espace agit sur le comportement et c'est par l'intermédiaire du corps que l'espace se découvre, s'explore: d'abord chez le tout petit, l'espace proche; puis en grandissant un espace de plus en plus large.

Le sujet est en permanence sollicité par un flux de sensations visuelles, olfactives, tactiles, kinesthésiques, auditives, proprioceptives, thermiques ... qui lui permettent au cours de son développement de se construire une certaine représentation de l'espace.

Le parcours visuel de gauche à droite est caractéristique de la lecture occidentale. Cette appréhension visuelle peut être rééduquée lorsqu'elle n'est pas utilisée spontanément par le lecteur. D'autres langues procèdent dans le sens inverse, telles que l'arabe ou l'hébreu. Le recours automatique au balayage gauche-droite est alors un apprentissage et non un trouble visuel à proprement parler.

La perception de l'espace que l'enfant se crée dépend du milieu qui l'entoure et des stimulations qui lui sont envoyées. Dans quelle mesure l'espace environnant lui est-il accessible ? A-t-il la possibilité d'explorer à sa guise? Le mode de relation de l'enfant à l'espace proche est permis par les adultes-éducateurs de l'enfant ainsi que par le mode de vie quotidienne. « Au cours de notre existence, nous apprenons littéralement des milliers de signes spatiaux dont chacun revêt un sens propre dans un contexte qui lui est propre. »⁹

Nous connaissons le rôle de la stimulation environnementale et scolaire dans le développement de la perception de l'espace et de la psychomotricité. Les activités (quotidiennes, scolaires, extrascolaires) proposées à l'enfant jouent un rôle important dans l'appréhension de l'espace. Des études récentes ont prouvé l'impact des jeux vidéo, sur la compétence à lire une image et sur la souplesse mentale pour passer de l'espace à deux dimensions à celui à trois dimensions.

L'éducation que l'enfant reçoit conditionne sa perception de l'espace. C'est ainsi que le jeune enfant américain apprend progressivement que les objets sont délimités et qu'entre chaque objet il n'y a que du vide.

Tandis que la culture japonaise inculque la prise en compte en priorité de l'intérieur des surfaces. Les Japonais privilégient la différenciation de deux parties d'un même espace plutôt que celle de deux espaces bien délimités.

Les activités proposées à l'enfant entrent dans le cadre éducatif qui lui-même est étroitement lié à la dimension culturelle.

Du moment que l'espace est appréhendé et perçu de manière différente, il va être vécu également différemment. Ceci se retrouve dans la façon dont l'espace est organisé. HALL montre le besoin des Allemands de fermer les portes pour préserver l'intégrité de la pièce et marquer une frontière protectrice. Une porte fermée aux Etats-Unis signifie manifestement que la personne se trouvant derrière souhaite rester tranquille ou faire quelque chose de secret.

⁹ « *Le langage silencieux* », HALL E.T., Seuil, Paris, 237 p. (p.190)

De plus, l'organisation de l'espace influence les comportements des personnes s'y trouvant. HALL constate dans les salles d'attente à propos de la disposition des tables qu'« un élément sociofuge (qui ne crée pas de contacts, de communication) dans une culture donnée peut être sociopète dans une autre culture ». L'espace ne transmet pas le même message aux personnes selon leur culture. Ainsi, l'espace et les individus interagissent. L'environnement culturel favorise tel ou tel mode dans cette interaction.

L'espace est connoté culturellement et organisé par des schématisations plus ou moins complexes selon les cultures. HALL¹⁰ donne l'exemple de l'orientation des éléments dans l'espace. Certaines cultures accordent un caractère sacré à la position des divers éléments: au Nouveau-Mexique, les portes s'ouvrent toutes à l'Est; les mosquées sont tournées vers la Mecque; en Inde, les fleuves sacrés coulent vers le Sud. Les hommes ont donc attribué des significations particulières à la disposition des éléments qui les entourent.

Ces significations ne sont pas partagées par toutes les cultures, or la notion d'espace est à la base de raisonnements logico-mathématiques et de l'écrit que nous évaluons selon des normes étalonnées.

Comment parler de l'espace sans parler du temps ? On retrouve dans ces deux notions les mêmes principes. Tout comme l'espace, le temps est une notion culturelle tant au niveau de son appréhension, de sa perception que de sa structuration.

HALL distingue deux sortes de temps, tous deux imprégnés culturellement:

- le temps formel: il s'agit du cadre temporel général, celui qui se définit comme « objectif »
- le temps informel: il revêt un caractère situationnel, il est donc propre aux circonstances et plus vague. Il se situe au niveau de l'individu et est subjectif.

La plupart des sociétés ont représenté le temps selon l'image du cercle. Le temps serait une perpétuelle répétition mesurable à plusieurs échelles: secondes, minutes, heures, mois, saisons, lune... Cette conception cyclique est l'apanage de nombreuses cultures.

¹⁰ « *Le langage silencieux* », HALL E.T., Seuil, Paris, 237 p. (p.184)

Pourtant, l'idée cyclique ne correspond pas entièrement à la représentation occidentale. Un paramètre supplémentaire la constitue: le temps est également représenté par un comptage numérique linéaire: la semaine l'année, le siècle.... Pour les occidentaux, il ne s'agit pas d'un retour qui s'accomplit mais au contraire, d'une avancée permanente du temps dans le futur. Plusieurs cultures partagent cette conception du temps. Il peut exister néanmoins encore des différences. Les sociétés traditionnellement à religion chrétienne comptent le temps qui s'écoule à partir de l'événement de la naissance de Jésus-Christ. Les sociétés musulmanes situent l'an un à l'Egire, la fuite de Mahomet hors de la Mecque, c'est-à-dire 632 ans après l'an un chrétien. Le nouvel an chinois commence plus tard dans l'année qu'au 1er janvier occidental. La conception du cadre temporel est donc bien une affaire culturelle.

Au niveau du temps informel, la variabilité est d'autant plus importante que la notion est imprécise. Ainsi, les intervalles de durée sont vécus différemment selon les individus et le cadre culturel dans lequel ils se situent. L'ennui, l'exigence de nouveauté n'ont pas les mêmes limites selon les cultures. La gestion du temps va en être modifiée. HALL a étudié la différence des schémas temporels entre les Arabes et les Américains. Il en repère deux à propos d'échéance de temps par rapport à la prise d'un rendez-vous:

- «le repère-temps décalé» : arriver à l'avance à un rendez-vous
- «le repère-temps diffus» : arriver soit un peu en avance soit jusqu'à quinze minutes de retard.

L'un peut être surpris voire en colère de constater le retard de l'autre. L'autre considère son arrivée plus tardive encore dans la zone de politesse tolérée.

Dans nos sociétés occidentales, l'accès à l'heure est facile et important: nombreux sont les individus qui sont équipés de montres, les lieux disposant d'une horloge. L'orthophoniste qui donne un rendez-vous se heurte parfois à une tout autre conception des horaires... Les exigences par rapport au temps ne sont donc pas les mêmes selon les différentes cultures.

Le vécu du temps est aussi le fruit d'un apprentissage informel donné par l'environnement et l'éducation des parents.

3. L'IMAGE, L'IMAGINAIRE ET LES REPRESENTATIONS

« La langue structure l'imaginaire, la culture l'enracine dans une tradition »¹¹

Le francophone est ainsi pris dans l'imaginaire linguistique de sa langue et de sa communauté. Le langage est source et lieu d'imaginaire.

L'imaginaire arabo-musulman est étroitement lié à la religion musulmane, ancrée dans le fonctionnement et les traditions de la société. Les versets du Coran, la main de Fatima sont accrochés au dessus des berceaux pour protéger l'enfant des « djinns » ou « gnous », figures diaboliques qui peuplent l'imaginaire musulman et y croire est un acte de foi. La dichotomie du bien et du mal est très marquée pour le citoyen maghrébin, la loi nationale est d'ailleurs inspirée du Coran. Traditionnellement, les enfants d'âge pré- scolaire apprennent par cœur des sourates du Coran avant de savoir les lire, comme des poésies nourrissant l'imaginaire. La tradition orale généralement est très présente : les chants populaires rythmant les fêtes, les contes et les berceuses... bien sûr l'audiovisuel envahi le monde de l'enfance, qui n'échappe pas à la mondialisation.

Mais dans l'imaginaire collectif de la culture à laquelle on appartient, les spécificités demeurent, et ce, dans toutes les classes sociales.

Quand nous travaillons l'élaboration du langage à travers les livres d'images, c'est aussi l'accès à la représentation qui est en jeu. L'enfant doit pouvoir aussi s'inclure dans la réalité par la pensée et le langage. Construire le réel passe par l'imaginaire, ce qui favorise l'expression de ce qui est absent.

Les bases et les formes de l'imaginaire sont, à l'évidence, à rapporter aux compétences de l'enfant avec les caractéristiques de sa manière propre de percevoir la réalité et de raisonner (réalisme, animisme, problématiques personnelles ...) qui sont à envisager en fonction de l'éducation implicite, porteuse du modèle culturel à laquelle elle est rattachée.

¹¹ « *Imaginaire et thérapie du langage* », G. Dubois, Masson, Paris, 2001, 189 p.

D'où l'importance de partir d'images qui font sens pour l'enfant; et du rôle même de l'image : dans nos sociétés occidentales, l'image est partout, omniprésente dès l'enfance : à la télévision, sur les supports publicitaires en tout genre, mais aussi sur les emballages alimentaires adressés aux plus jeunes... des jeux d'éveil qui stimulent les sens (lumineux, colorés, en 3 dimensions) aux panneaux extérieurs de publicités.

Nous sommes habitués à privilégier l'utilisation de supports visuels et imagés dans les classes pour les activités de langage et il nous est difficilement concevable qu'un enfant n'ait pas bénéficié de ce type de représentation, quel que soit son niveau social.

Les livres destinés aux plus jeunes sont constitués d'images en rapport avec leur quotidien : le biberon, la peluche, le ballon, etc. Dans le cas d'enfants d'une autre culture, l'adaptation du matériel utilisé, - notamment pour les retards de parole et de langage- est d'autant plus importante pour « parler » à l'enfant, donner du sens à la représentation et faire naître le désir d'exprimer ce qu'il connaît. Il existe des imagiers de différents pays qui peuvent servir de supports plus adaptés que le matériel conçu pour des enfants français, avec des scènes et objets de la vie quotidienne métropolitaine.

Bien sûr cette adaptation ne doit pas restreindre le vocabulaire de l'enfant, les livres présentent à des petits citadins les animaux de la ferme, de la savane, etc., ce qui permet d'enrichir leur lexique.

4. CULTURE ET THEORIES COGNITIVES

Le thérapeute effectue au cours de l'entretien des inférences, c'est-à-dire qu'il s'applique à rechercher, au-delà de la structure de surface du discours explicite du patient, le niveau implicite, les structures sous-jacentes du discours grâce à sa connaissance du langage. C'est à dire qu'il s'intéresse à ce qui est produit dans l'acte de langage du patient (parole, regard, gestuelle, comportement, etc.), et aux fonctions cognitives qui y sont liées.

Le développement cognitif décrit par PIAGET avec la notion de stades tient compte du système de valeurs occidental qui consiste à atteindre le dernier stade dit « stade opératoire formel ».

Mais Pierre R. DASEN critique ce modèle ethnocentrique car « le stade final n'est pas forcément dans toutes les cultures le stade des opérations formelles qui caractérise le mathématicien ou le physicien ».

Le développement cognitif est tributaire des exigences de la société vis-à-vis de certaines capacités cognitives.

De nombreuses recherches menées aux Etats-Unis par KAYE et KAGAN (1981, 1982) entre autres, ont démontré que les mécanismes cognitifs seraient universels. L'évolution de l'enfant est déterminée par sa biologie, seul changerait la valorisation de telle ou telle capacité cognitive –ce qui est déjà non négligeable-. Les contraintes ou spécifications de l'environnement impliquent que seules certaines performances cognitives seraient développées en partie ou totalement.

Maurice REUCHLIN émet l'hypothèse d'une corrélation entre le développement cognitif et le milieu physique. Cette hypothèse renforce l'idée qu'avait PIAGET en 1966 des principaux facteurs du développement cognitif: facteurs biologiques («maturation»), facteurs d'équilibration, facteurs sociaux de coordination interindividuelle (conduites sociales d'échanges) et facteurs de transmission éducative et culturelle.

Tout développement est le résultat de manipulations, de stimulations qui ont du sens car elles appartiennent à un certain contexte. Ce sens est donné par l'environnement et la culture.

Quand aucun sens n'est donné à une activité, l'individu ne peut se l'approprier, l'apprendre et la réutiliser dans une autre situation.

Chaque culture développe chez ses membres les compétences qui leur sont utiles dans un contexte précis de vie.

On ne peut interpréter de manière hâtive l'absence d'une capacité cognitive comme un déficit propre à l'individu. Cette absence recouvre une réalité liée au cadre culturel dans lequel il a grandi.

Le développement cognitif dépend donc du mode de vie des hommes, c'est à dire leur adaptation – pour « survivre » - à leur environnement. L'anthropologie cognitive a exploré le versant culturel, comme intimement lié aux conduites et aux tâches cognitives. Notre perception du monde est toujours une construction, médiatisée par des productions de notre pensée, véritables théories et performances produites puis transmises par le groupe social.

Les croyances, les stéréotypes, les connaissances s'intègrent à la mémoire à long terme. D'où la difficulté, une fois encore, de rééduquer des aphasiques d'une autre culture puisque nous n'avons accès ni à leur schèmes ni à leur représentations : comment les rééduquer depuis notre position culturelle ?!

Il faut tout d'abord repérer ce qui relève de notre propre fonctionnement culturel.

Pour WHORF par exemple, linguiste américain, les habitudes des individus sont déterminées par la façon dont ils jugent et analysent les situations auxquelles ils sont confrontés. Quand on réfléchit à un problème quelconque, on fait appel à des phrases et à des mots d'une langue donnée.

La grammaire et le vocabulaire structurent alors la pensée et le comportement langagier. Par exemple certaines langues (comme le « Hopi ») n'objectivent pas le temps. Nous voyons là combien, à travers le langage, les compétences sont marquées culturellement.

Cet exemple nous intéresse particulièrement en orthophonie où l'on rééduque les difficultés spatio-temporelles, qui elles mêmes permettent la pensée logico mathématique, la ponctualité, etc. Notre profession ne se résume pas à la langue, et c'est bien là le sujet de ce mémoire.

L'expérience des comportements sociaux est perçue par l'esprit humain qui s'en fait une représentation linguistique. Cette représentation est structurée, alors l'esprit humain est en mesure d'organiser les sensations qu'il perçoit selon de grands schèmes logiques (inclusion, opposition, causalité, etc.) universaux. Les réalités perçues étant différentes d'une société à l'autre, la classification du monde varie selon les environnements, afin que le cerveau puisse les saisir et les communiquer.

L'anthropologie cognitive s'applique à observer les relations entre les compétences cognitives et le contexte culturel dans lesquelles elles évoluent.

Enfin, GIBELLO en 1988 a établi un lien entre la situation transculturelle et les troubles du développement cognitif en proposant l'hypothèse des contenants culturels. Ces derniers sont véhiculés implicitement par la culture et partagés par tous les membres d'un même groupe. Ils participent au bon fonctionnement des processus de pensée et de la communicabilité des contenus de pensée à l'intérieur du groupe. Il suppose que la culture donne un double sens aux perceptions : un sens banal et un sens culturel.

Ces contenants culturels implicites changent et prennent, selon les individus, plus ou moins de temps à être intériorisés ; ils doivent alors être explicitement appris par l'enfant, seul ou en se trouvant un guide. Selon l'auteur, cette transformation des contenants s'accompagne de troubles divers de la fonction générale de symbolisation, de même que les apprentissages cognitifs, scolaires, sociaux et culturels.

4.1. Les intelligences

Des travaux menés par le psychologue cognitiviste américain H.GARDNER¹² en 1983 bouleversent la conception traditionnelle de l'intelligence qui la définit comme l'aptitude innée à répondre aux items des tests d'intelligence et qui se manifeste de manière opératoire. On se souvient de la définition qu'en donnait BINET : « l'intelligence est ce que mesurent mes tests ». GARDNER développe la théorie des intelligences multiples où l'intelligence se définit par la « capacité à résoudre des problèmes (à construire des stratégies en vue d'un but précis) ou à produire des biens ayant une valeur dans un contexte culturel ou collectif précis. ».

Il identifie plusieurs intelligences universelles: l'intelligence musicale (faculté à entrer dans la musique), l'intelligence kinesthésique (faculté d'utiliser son corps de manière adaptée à la situation), l'intelligence logico-mathématique souvent appelée « pensée scientifique», qui est celle qui a été la plus explorée par les psychologues traditionnels, l'intelligence langagière (exploitée dans les tests traditionnels: capacité à produire du langage), l'intelligence spatiale (capacité à se repérer dans l'espace), l'intelligence interpersonnelle (capacité à repérer ce qui distingue les individus: humeur, tempérament, intention, motivation, désirs, projets...), et l'intelligence intra personnelle (connaissance introspective de soi).

Ces intelligences sont enracinées dans le biologique au niveau cérébral et possèdent une valeur particulière dans un ou plusieurs contextes culturels. Toute activité requiert la combinaison de ces intelligences.

«La danse exige, à des degrés divers, des capacités kinesthésiques, musicales, interpersonnelles et spatiales. »

Cette théorie s'oppose donc à la conception unidimensionnelle de l'esprit des tests traditionnels et permet d'identifier les capacités qui ont de la valeur pour la société.

¹² « *Les intelligences multiples, Pour changer l'école: la prise en compte des différentes formes d'intelligence* », GARDNER H., 188 p.

4.2. La mémoire

La fonction mnésique intervient dans tous les domaines que prend en charge l'orthophonie (des troubles de l'apprentissage aux difficultés d'encodage, en passant par l'oubli à mesure et la démence).

La mémoire est une faculté cognitive qui se développe en parallèle de la maturation de l'individu, mais aussi de son « parcours culturel ». Disons qu'elle n'est pas un marqueur culturel mais qu'elle est marquée culturellement.

C'est sur l'ouvrage de Maurice Halbwachs que se fonde essentiellement cette idée. Il développe, en effet, l'idée que « la mémoire dépend de l'entourage social. »

« A 9 ou 10 ans, un enfant possède beaucoup de souvenirs, récents et même assez anciens. Que lui en resterait-il, s'il était brusquement (...) transporté dans un pays où on ne parle pas sa langue, où ni dans l'aspect des gens et des lieux, ni dans les coutumes, il ne retrouverait rien de ce qui lui était familier jusqu'ici. L'enfant a quitté une société pour passer dans une autre. Il semble que, du même coup, il ait perdu la faculté de se souvenir dans la seconde de tout ce qu'il a fait, de tout ce qui l'a impressionné, et qu'il se rappelait sans peine, dans la première.

Pour que quelques souvenirs incertains et incomplets reparaissent, il faut que, dans la société où il se trouve à présent, on lui montre tout au moins des images qui reconstituent un moment autour de lui le groupe et le milieu d'où il a été arraché. ».

La mémoire doit être fonctionnelle dans l'apprentissage mais également dans la rééducation. En orthophonie, la mémoire est travaillée à différents niveaux (il existe notamment de nombreux matériels sur la mémoire de travail, à court terme, et pour les maladies dégénératives). Chaque rééducation s'adapte à la personne, et les supports utilisés doivent faire sens pour le patient et lui permettre de progresser. Il est important de connaître le parcours des personnes que nous prenons en charge dans ce but là.

« Il semble que, pour comprendre nos opérations mentales, il soit nécessaire de s'en tenir à l'individu, et de sectionner d'abord tous les liens qui le rattachent à la société, de ses semblables. Cependant, c'est dans la société que, normalement, l'homme acquiert ses souvenirs, qu'il se les rappelle, et, comme on dit, qu'il les reconnaît et les localise. »

Maurice Halbwachs fait le lien entre mémoire, société et langage dans le cas des aphasiques.

Par ailleurs, « Le langage », a dit M. Meillet « est éminemment un fait social. ». C'est également ainsi que l'envisage le sociologue Emile Durkheim. Une langue existe indépendamment de chacun des individus qui la parlent, et, bien qu'elle n'ait aucune réalité en dehors de la somme de ces individus, elle est cependant, de par sa généralité, extérieure à chacun d'eux; ce qui le montre, c'est qu'il ne dépend d'aucun d'entre eux de la changer, et que toute déviation individuelle de l'usage provoque une réaction :

« (...) Les hommes vivant en société usent de mots dont ils comprennent le sens : c'est la condition de la pensée collective. Or chaque mot (compris), s'accompagne de souvenirs, et il n'y a pas de souvenirs auxquels nous ne puissions faire correspondre des mots. Nous parlons de nos souvenirs avant de les évoquer ; c'est le langage, et c'est tout le système des conventions sociales qui en sont solidaires, qui nous permet à chaque instant de reconstruire notre passé. »

L'auteur stipule que la langue est chargée de la société-berceau qui la pratique et de son fonctionnement, et qu'au-delà des signes linguistiques, elle transcrit aussi le contexte de communication, fondamental dans l'activation de la mémoire et de l'accès au langage. Il propose le terme de « mémoire sociale » qui permet aux individus de se situer dans l'espace-temps de leur groupe.

« L'individu évoque ses souvenirs en s'aidant des cadres de la mémoire sociale. En d'autres termes, les divers groupes qui composent la société sont capables, à chaque instant, de reconstruire leur passé ».

Cette idée de reconstruction se rapproche de la rééducation.

Le passé est constitutif de l'individu, nous devons dès lors le prendre en compte et nous adapter afin d'optimiser notre prise en charge et les progrès du patient.

D'ailleurs, pour travailler le langage et la mémoire des patients aphasiques, nous utilisons des exercices d'évocation, des scènes de la vie quotidienne qui « parlent » au patient et s'adaptent à la réalité pratique.

« Si la perte ou l'altération du langage leur rend plus ou moins difficile d'évoquer et de reconnaître des souvenirs de toute nature, nous pourrions dire que la mémoire en général dépend de la parole. Puisque la parole ne se conçoit qu'à l'intérieur d'une société, nous aurons en même temps démontré que dans la mesure où il cesse d'être en contact et en communication avec les autres, un homme devient moins capable de se souvenir. (...) Comment, nous demandions-nous, localise-t-on les souvenirs ?

Et nous répondions : à l'aide des points de repère que nous portons toujours avec nous, puisqu'il nous suffit de regarder autour de nous, de penser aux autres, et de nous replacer dans le cadre social, pour les retrouver.

C'est par une série de réflexions qu'il nous semblait que nous passions d'un objet à l'autre, d'un événement à l'autre, comme si, en même temps qu'à l'objet et à son aspect extérieur, à l'événement et à sa place dans le temps et l'espace, nous pensions à leur nature, à leur signification. En d'autres termes, objets et événements se rangeaient dans notre esprit de deux manières, suivant l'ordre chronologique de leur apparition, et suivant les noms qu'on leur donne et le sens qu'on leur attribue dans notre groupe. »

5. RELIGIONS, CROYANCES ET REFERENCES COLLECTIVES

L'héritage judéo chrétien influence la civilisation européenne, bien qu'en France métropolitaine, nous soyons affranchis de la religion dans le sens où elle est dissociée de l'Etat, laïque.

Au fil de l'histoire, une partie du patrimoine religieux est devenu civil, notamment en ce qui concerne les fêtes de Noël ou Pâques, et le vocabulaire religieux est entré dans les expressions idiomatiques, telles qu'une « grenouille de bénitier », « faire de quelque chose son sacerdoce », « cet ouvrage est sa bible » ou encore « jeter la pierre ». Sans forcément être chrétien, nous savons à quoi renvoient ces expressions qui, littéralement, sont difficilement accessibles d'un point de vue sémantique.

Notre notion sociale du bien et du mal découle également de ces héritages religieux.

De nos jours, les progrès de la science et le développement de la recherche sont devenus des références collectives bien plus que la religion.

La sécurité sociale garantie l'accès aux soins « modernes », et les individus qui nécessitent une prise en charge sont orientés vers un soignant spécialisé.

Les thérapies « modernes » s'opposent de fait aux thérapies « traditionnelles » définies par l'index des sites médicaux de langue française comme des « systèmes de médecine basés sur les convictions culturelles et les pratiques transmises de la génération à la génération incluant des rites mystiques et magiques et d'autres traitements qui ne peuvent pas être expliqués par la médecine moderne ». Nous avons peu recours à ces thérapies traditionnelles et ces actes sont perçus comme plutôt marginaux. Dans nombre de cultures en revanche le soin est confié aux thérapies traditionnelles, exclusivement ou en complément de la médecine moderne. Ces interventions sont liées aux coutumes : guérisseur, vaudouisme, sorcellerie, shamanisme, remède « de grands-mères » ou encore rites religieux et fétichistes. Pour certains, le bégaiement est la conséquence d'un sort, dont on est délivré par l'annulation de celui-ci.

« La perception du handicap est alors une question de « point de vue culturel ». Il est tout aussi difficile pour nous d'envisager un trouble de cause mystique que pour d'autres de rééduquer empiriquement le résultat d'un maléfice.

« Dans la tradition africaine¹³, les petits enfants représentent une venue à la vie terrestre de principes spirituels d'ancêtres, ou d'autres humains, voire de génies ou autres esprits non-humains. Dans cette approche traditionnelle, on peut envisager que la venue d'enfants différents ou malformés soit due à des réincarnations d'esprits mauvais ou à d'autres causes supranaturelles. Les enfants trisomiques considérés, de par leurs particularités physiques, comme "étrangers", "venant d'ailleurs", sont un peu perçus comme envoyés par les dieux et bénis d'eux ; aussi, leur naissance dans une famille peut ne pas être perçue comme dramatique. Par ailleurs, leur caractère souvent enjoué et communicatif aide à leur insertion sociale. Par contre, la naissance des enfants "malformés", comme les enfants IMC est davantage ressentie comme résultant d'esprits malfaisants et comme une malédiction, voire un danger, pour leur famille (les enfants difformes étaient parfois supprimés rituellement par le village dès leur naissance). Leur aspect physique disgracieux et leur parole déformée gênent leur insertion sociale et on a encore du mal à imaginer que leur développement intellectuel puisse être préservé. C'est ainsi que ces représentations populaires ont une influence sur celles des éducateurs issus de ces milieux » (article E. Manteau)

¹³ « *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire* » Pierre ERNY, Paris, L'Harmattan, 1990, particulièrement le chapitre sur « *les enfants exceptionnels* », pp. 96-100.

**CHAPITRE V :
L'ETUDE DE LA
CULTURE**

En se cantonnant dans le domaine étroit de la pensée consciente, on ne peut saisir les phénomènes culturels dans la totalité de leur dimension. Car, en même temps qu'ils échappent à l'appréhension des individus, les modèles culturels (« patterns ») ne cessent de façonner et de modeler leurs comportements, dans toute action humaine.

Il n'est pas de comportement, d'activité, d'institution qui n'exprime, en en portant la marque, un ou plusieurs des modèles culturels dont la somme constitue la culture.

De nombreuses disciplines ont pris en compte la culture dans leurs objets d'études, et l'importance du conditionnement culturel dans la façon d'observer leurs sujets respectifs... mais finalement l'objet d'étude est le même - le facteur culturel -, à des échelles différentes.

1. LES « ETHNO » DISCIPLINES

1.1. La linguistique

Les formes que prend la langue et leurs influences sur la communication ont inspiré de nombreux mythes, depuis la tour de Babel, où les hommes parlaient tous des langues différentes et ne se comprenaient plus.

Les particularités et spécificités de chaque langue, et les liens de communications entre leurs protagonistes ont suscité un intérêt « scientifique » : le rapport entre langue, pensée et culture a donné naissance à une discipline à part entière, l'ethnolinguistique.

Elle-même comprend plusieurs spécificités qui ont chacune été observées sous cet angle comme l'ethno-sémantique, qui s'applique à découvrir les systèmes de représentations du monde propres aux diverses sociétés à partir de l'analyse de leur langage.

L'ethno et la socio linguistique étudient les différences d'expression selon l'âge, le sexe, la classe sociale, mais également toutes les composantes cognitives qui découlent du fonctionnement de la langue. En effet, chaque sous groupe d'une société élabore son vocabulaire, parfois sa grammaire et sa prononciation, et utilise des représentations mentales particulières. Comment entendre « vraiment » un énoncé construit dans un autre système linguistique est devenu l'apanage des ethnolinguistes.

1.2. La psychologie

L'aspect psychologique se retrouve dans tout ce que fait l'homme. Le rapport au langage, son acquisition, les relations sociales, le développement affectif et intellectuel... il serait superflu de traiter de l'ampleur de la psychologie. Cependant, il nous paraît intéressant d'insister sur ces points :

On ne peut évaluer le langage sans tenir compte des manières de faire propre à la famille, de la langue utilisée, des protagonistes des interactions, etc. renseignements que nous récoltons lors de l'anamnèse. Nous savons que les interactions précoces ne peuvent être évaluées en dehors du système culturel de la mère, que nous situons par rapport à notre propre « vision » de ce que devrait être un enfant au développement standard.

Marie Rose Moro a écrit un ouvrage dans lequel elle met en lumière l'influence de la représentation que deux sociétés se font de l'enfant sur la pensée psychologique. Elle démontre que la façon dont les adultes voient et se représentent les enfants détermine leur comportement vis-à-vis d'eux et, ce faisant, influence leur développement.

Georges Devereux, un des pères de l'ethnopsychiatrie, par les études menées en 1968, démontre également que l'image que l'on se fait de l'enfant est en grande partie culturelle. Il a remarqué que chez les Mohave, une tribu indienne vivant en Amérique du Nord le long de fleuve Colorado, l'enfant est considéré comme un être entier et libre: il se sèvre quand il veut, devient spontanément propre plus ou moins tard (3-4 ans), mène une vie sexuelle pleine très tôt (vers 6 - 7 ans). Il est élevé dans la douceur et ne subit aucune punition à tel point que ce terme n'existe pas dans leur langue. Chez les Sedang, une tribu Moï du Viet-Nam du Sud, le nourrisson avant l'allaitement n'a pas de psychisme. Il n'est pas considéré comme un être vivant doué de sentiments mais plutôt comme « un morceau de bois ». Il n'est pas forcément aimé par sa mère et est vu comme un être primitif ne sachant que pleurer, manger, et déféquer.

Ces différentes conceptions de l'enfant lui accordent une place particulière et l'introduisent dans la culture à laquelle elles font référence. Chaque groupe social définit l'enfant selon des normes qui lui sont utiles, « commodes aux parents et aux aînés bien plus que conformes à la réalité objective qu'est l'enfant », si tant est qu'on puisse établir cette objectivation. Nous en avons l'illustration historique avec la considération de l'enfant en tant que personne qui est apparue tardivement.

1.3. La psychiatrie

La psychiatrie ne peut penser l'individu en dehors de ses relations sociales (c'est ce que JUNG développe dans « l'inconscient collectif »), et l'ethnologue ne peut envisager la culture en dehors des comportements individuels. Ces disciplines, en toute logique, se sont inspirées alors l'une de l'autre, et collaborent dans la naissance de l'ethnopsychiatrie. La culture est comme le code interne à cette discipline.

Pour chercher à expliquer un désordre, l'individu cherchera à mettre en évidence une cause directe ou indirecte, et pour cela il se référera à ses expériences culturelles (processus scientifique, psycho-affectif, interventions divines ou magiques, etc.).

Pour l'ethnopsychiatrie, la rupture culturelle et psychologique impliquée « associée à » par l'événement migratoire peut rendre compte de la difficulté pour les patients migrants de maîtriser la langue et les pratiques de communication du pays d'accueil. Les interactions réciproques entre le dehors (la culture, la société et ses institutions) et le dedans (le fonctionnement psychique de l'individu) constituent la problématique de cette discipline.

L'ethnopsychiatrie est donc une pratique thérapeutique fondée sur une théorie qui accorde une part égale à la dimension culturelle du désordre et de la prise en charge, et à l'analyse des fonctionnements psychiques. Moro et Nathan sont des figures essentielles de cette discipline. La rigueur des pratiques ethnologiques a permis aux disciplines qui s'y sont référées le « décentrage », c'est-à-dire une vision critique de notre propre ethnocentrisme. De plus, elle contraint à conduire l'analyse des ressources thérapeutiques des sociétés en terme rationnels, et non à travers les « allants de soi » dont nous avons démontré l'importance.

Nous ne pouvons calquer ces méthodes dans notre domaine puisque la pratique orthophonique est une discipline à part entière, mais c'est sous cet angle là que nous avons choisi d'observer ce qui se passe dans la rééducation orthophonique.

En effet, la population que nous recevons dans le cadre des séances d'orthophonie n'est pas aussi « extrême » et aussi « autochtone » que les populations étudiées dans le cadre de l'ethnologie et ses dérivées. La nuance culturelle, par la mouvance des cultures, n'est pas aussi marquée et se veut plus subtile.

1.4. L'anthropologie

Le décès de l'anthropologue Claude Lévi-Strauss en 2009 a suscité de nombreux ouvrages sur son œuvre, exposant notamment comment la théorie linguistique a influencé la théorie anthropologique.

Pour Lévi Strauss, langue et phénomènes socioculturels constituent deux modalités parallèles d'une même activité de base, celle de l'esprit humain.

La notion de structure de Jakobson a influencé, par analogie, les analyses anthropologiques.

Toutes deux possèdent des domaines de recherches communs, les relations entre la langue et la société. Comme les phonèmes, les phénomènes sociaux sont des éléments de significations, ils s'intègrent en systèmes inconscients, ils peuvent résulter de lois générales (puisque l'on retrouve des phénomènes semblables dans des régions très éloignées).

L'anthropologie cherche à découvrir la signification de la moindre conduite, à définir la culture comme un système de signes renvoyant à un code inconscient, comme la linguistique.

Pour la sociologie et l'anthropologie, les formes d'interactions socioculturelles ne façonnent pas la personnalité. Toutefois, certaines formes de conduites sociales marquent les individus, ne serait-ce que parce qu'elles donnent les normes et que les individus déviants le sont par rapport à elle. Ce postulat nous intéresse particulièrement en tant que thérapeute. Nous ne pouvons expliquer une pathologie par l'appartenance à telle ou telle culture, c'est pourquoi l'étude de chaque culture des populations concernées dans la partie pratique n'est pas nécessaire. D'ailleurs nous imaginons aisément combien ce type d'analogie est dangereux.

Toutefois la mise en relation des acteurs d'une prise en charge orthophonique avec leur culture, et la part de celle-ci dans la relation qui se crée dans le cadre de la rééducation du langage est essentielle.

1.5. La sociologie

La sociologie est une science qui cherche à comprendre et à expliquer l'impact du « social » sur les représentations (façons de penser) et les comportements (façons d'agir) de l'être humain. Ses objets de recherche sont très variés puisque les sociologues s'intéressent à la fois au travail, à la famille, aux médias, aux rapports de genre, à tout l'environnement humain.

Emile DURKHEIM, un des pères fondateurs de la sociologie, voit dans le fait social autre chose que la somme des actions individuelles. Il précise que les faits sociaux sont extérieurs à l'individu et doivent être expliqués « par les modifications du milieu social interne et non pas à partir des états de la conscience individuelle » afin de ne pas confondre les faits sociaux avec d'autres variables telles que la psychologie du sujet, son contexte familial, culturel, etc.

G. BATAILLE a tenté de représenter la société comme un champ de forces dont le passage peut être décelé en nous, mais de forces surtout extérieures aux besoins et à la volonté consciente de chaque individu.

Au-delà du cas particulier de chaque personne (avec son histoire, sa pathologie, son groupe d'appartenance, etc.), il existerait un fonctionnement plus général : le social influencerait ces mêmes personnes, phénomène qu'il faut étudier dans toutes les formes de relations humaines.

En fait la sociologie, c'est observer pour voir les choses telles qu'elles sont, et non comme nous croyons qu'elles sont, établir des régularités, des constantes et en définir les principes (« comment ça se fait que », comme le dit Pierre BOURDIEU dans « La sociologie est un sport de combat ».)

2. PROPOSITIONS POUR L'ORTHOPHONIE

2.1 Actualités

Depuis peu l'orthophonie s'intéresse empiriquement à la notion de culture.

L'organisme de formation « dialogoris » propose un module intitulé « Les bilans orthophoniques précoces ; accueillir les différences culturelles ». Le programme se compose de plusieurs objectifs pédagogiques, dont : une approche des représentations parentales de l'enfant et du rôle des parents dans différentes cultures, ou encore mieux comprendre la migration et son impact dans l'optique d'améliorer les prises en charge et les capacités d'accompagnement parental.

L'orthophoniste reçoit souvent des patients issus de diverses cultures, parfois immigrants depuis peu sur le sol français métropolitain. Le rapport entre migration et développements déficitaires de la communication et du langage fait également partie de la formation. Enfin, le programme parle de « représentations et préjugés » afin de « Mieux se connaître soi-même pour mieux aller à la rencontre de l'autre ».

La philosophie (notamment Kant), définit habituellement la culture comme un découpage rationnel pour appréhender le monde. Toute culture définit en effet des catégories arbitraires qui permettent de « lire » le monde et de donner un sens aux événements, à la réalité (ou non), à l'humain, au non humain, au même, à l'autre, etc. Ces catégories sont transmises de façon implicite et nous en sommes tous les sujets. Ces « schèmes » fondent la pertinence des représentations pour un groupe donné, car se représenter, c'est « tailler dans le réel » donc choisir des catégories pour percevoir le monde de manière ordonnée.

Afin de nous adapter à chacun, nous devons prendre en compte ce qui relève de la culture chez l'autre, afin de faire la part des choses entre ce qui revient à l'individu et ce qui revient au milieu dans lequel il s'est construit. Par ailleurs, il est tout aussi important d'étudier comment notre culture nous conditionne. Notre intention est d'étudier la part du facteur culturel dans la pratique de l'orthophonie pour voir si elle influence la pratique, et si oui, comment.

2.2. Le choix d'étude hors contexte

Nous nous appuierons sur les données de la clinique transculturelle de disciplines qui nous sont proches. Ces données théoriques ne sont qu'un aperçu de l'immensité des travaux accomplis en anthropologie, sociologie linguistique et ethnopsychiatrie et nous nous inspirons des techniques qu'elles ont élaborées. Les références bibliographiques en permettront une approche plus détaillée.

Ces disciplines conjuguent leurs actions pour distinguer la dimension culturelle de leurs sujets d'études. Elles ont chacune élaboré une méthodologie spécifique. Ces disciplines sont parties de la réalité de terrain pour étudier la place, l'apport, le rôle, la fonction, en fait la part et la forme de la culture dans les relations humaines.

Nous avons vu que notre point de vue habituel sur les différents paramètres culturels évoqués n'est pas universel. Consciemment ou non, il est alors difficile d'envisager une autre approche des choses; c'est ce que nous appellerons des «évidences». Il nous faut alors partir d'exemples réels, où ces «évidences» ont pu être remises en question. Nous chercherons à tirer profit de ces «prises de conscience» pour mettre à plat les interrogations des professionnels.

Il n'y a de culture que parce qu'il y a rencontre avec l'autre. Il ne s'agit pas ici d'interpréter une culture en fonction d'une autre, mais bien de voir quelles formes prennent ces différences, ce qui étonne l'orthophoniste, dans sa pratique, en dehors de son environnement habituel.

Nous supposons dès lors que, sorti de son contexte culturel, l'orthophoniste est amené à remettre en question ces évidences, et à s'adapter.

Le nombre de cultures et de langues existantes nous a obligés à restreindre notre champ d'étude. De plus, l'étude poussée de chaque culture ne relève pas de cette étude (ni de l'orthophonie), et demanderait des années. Ici, nous cherchons à apporter des données à la pratique actuelle.

Nous avons choisi de recueillir les témoignages d'orthophonistes français métropolitains ayant exercé dans les DOM TOM et des pays francophones, où la langue officielle française co-habite avec celles des différentes communautés.

Nous souhaitons ainsi pouvoir analyser les occasions d'altérités au-delà de la langue, que nous supposons partiellement commune, de part son affiliation nationale. Ces territoires se démarquent de la métropole par leur éloignement géographique mais aussi par leur culture propre.

Nous espérons ainsi observer les différences de codes culturels que rencontreront les orthophonistes, mais aussi ceux qui les caractérisent dans leur pratique lorsqu'elle est immergée au sein d'une culture différente.

Enfin, nous souhaitons ici isoler au maximum le critère caractère social. Nous ne prendrons pas en compte les indicateurs sociaux comme la catégorie socioprofessionnelle ou les revenus de la famille, facteurs qui existent toutefois et que nous ne nions pas, mais auxquels nous n'accorderons pas notre attention dans cette étude, afin de nous concentrer sur l'aspect culturel.

PARTIE PRATIQUE

**CHAPITRE I :
METHODOLOGIE**

1. EMPRUNTS A LA SOCIOLOGIE

Nous supposons que l'orthophoniste est comme conditionnée culturellement dans sa pratique. Nous avons décidé d'étudier ce facteur afin de vérifier cette hypothèse. En général, nous n'obtenons pas directement, par la simple observation de ces faits, de quoi établir des liens exploitables. Notre ambition est ici d'utiliser les méthodes sociologiques d'observation afin d'analyser un point précis intervenant dans notre pratique.

Il existe des faits tellement typiques qu'il suffit de s'y intéresser et de les observer pour découvrir certains rapports insoupçonnés. Là, nous faisons l'hypothèse que la culture des individus influence de nombreux paramètres dans la rééducation orthophonique, et donc la rééducation en elle-même.

Nous avons choisi la sociologie car cette discipline ne se borne pas à enregistrer des faits et à spéculer des idées purement théoriques. Elle cherche à établir des rapports et à les rendre « intelligibles », elle entrevoit le système qui sous tend les faits observés.

Durkheim a essayé de définir plus exactement la manière dont la sociologie doit procéder pour aborder l'étude des faits particuliers : « Car une méthode ne se distingue qu'abstraitemment de la science elle-même. Elle ne s'articule et ne s'organise qu'au fur et à mesure des progrès de cette science. (...) Il faut donc employer tout un ensemble de procédés méthodiques spéciaux pour établir les relations qui existent entre les faits (...) Nous nous proposons seulement d'analyser un certain nombre de procédés scientifiques déjà sanctionnés par l'usage. »¹⁴

Sans prétendre que les témoignages recueillis soient parfaitement représentatifs, nous aurons un aperçu de l'hypothèse avancée, car « Toute observation scientifique porte sur des phénomènes méthodiquement choisis et isolés des autres (...) La sociologie doit faire plus que de décrire les faits, elle doit, en réalité, les constituer. D'abord, pas plus en sociologie qu'en aucune autre science, il n'existe de faits bruts que l'on pourrait, pour ainsi dire, photographier. ». Nous considérerons les entretiens passés comme des « photographies », à un moment T et pour un lieu L.

¹⁴ « *La sociologie, objet et méthode* », Marcel MAUSS et Paul FAUCONNET, Article « Sociologie » extrait de la Grande Encyclopédie, vol. 30, Société anonyme de la Grande Encyclopédie, Paris, 1901.

1.1. L'entretien

Les entretiens, d'un point de vue théorique, correspondent à une méthode qualitative. Nous avons donc choisi de procéder de façon sociologique pour recenser les témoignages des orthophonistes ayant exercé dans un autre contexte qu'en France métropolitaine.

Les informations sont collectées de façon orales, directes, à travers des entretiens « semi-directifs », c'est-à-dire des interviews dans lesquelles les thèmes sont choisis et énoncés au préalable, et vers lesquels le discours sera redirigé si besoin. Pour cela, nous avons élaboré un « guide d'entretiens », comportant la liste des thèmes ou des aspects du thème que nous souhaitons avoir traités au cours de la rencontre.

Sauf refus du témoin, il est enregistré. La prise de note complémentaire facilite la mémorisation des points les plus importants et se veut un gage de l'intérêt que nous portons à l'entretien. Par souci de qualité de l'analyse, les enregistrements seront retranscrits le plus précisément possible, non seulement de façon littérale mais avec les indications para langagières (silences, rires, hésitations, etc.).

L'idéal est de rencontrer de nouveau les personnes interrogées une fois tous les entretiens passés, afin d'homogénéiser les passations, éventuellement de les compléter et de faciliter le traitement des données. Faute de temps, les entretiens ont eu lieu une seule fois, et les résultats ont été individuellement envoyés aux orthophonistes interrogées afin qu'elles puissent infirmer ou reformuler une partie du discours si cela se révélait nécessaire.

Cette méthode permettra à la fois de récolter des points abordés spontanément par le sujet en fonction du thème, et un contenu homogène qui nous permettra de croiser des données souhaitées pour cette étude.

1.2. Retranscription

En sociologie, les méthodes d'entretien se caractérisent par un contact direct entre l'interlocuteur et l'entreteneur, une assez faible directivité, ainsi qu'un échange et la mise en place d'une relation. Cette relation sociale produit sur l'entretien des effets dont il faut tenir compte afin d'objectiver le discours de l'enquêté et d'arriver à une observation rigoureuse. C'est pourquoi des détails concernant l'entretien lui-même, au-delà du discours retranscrit sont essentiels et informatifs.

Compte tenu de l'éloignement géographique de certains enquêtés, l'entretien a du être réalisé, dans certains cas, par téléphone. Le procédé est resté le même, et le discours enregistré et retranscrit comme avec les orthophonistes effectivement rencontrés.

Le lieu, la date et la durée de leur expérience seront mentionnés dans chaque rapport d'entretien, consultable en annexe.

2. PROTOCOLE

2.1. Les entretiens

Un premier contact téléphonique annonçant le thème du mémoire a eu lieu, puis un rendez vous pour un entretien a été fixé avec les personnes intéressées.

Annonce du thème : la présentation du thème et l'entrée en matière

« Etudiante en 4ème année d'orthophonie, j'ai choisi pour mon mémoire d'étudier les expériences d'orthophonistes dans des cultures francophones différentes. Je me permets de vous contacter car vous avez pratiqué l'orthophonie dans les DOM TOM et/ou pays francophones; accepteriez-vous de me parler de votre expérience ? »

Entrée en matière

Une fois l'heure et le lieu convenus, il est important d'établir le contact. Le sujet de ce mémoire est présenté en quelques mots, de façon plus précise

« Je suppose qu'il existe des évidences culturelles qui sont mises en lumière lorsqu'on est amené à exercer l'orthophonie à l'étranger ou hors de la France métropolitaine, outre la barrière de la langue. Je m'intéresse alors aux expériences à l'étranger où la langue officielle reste le français, pour voir à quels niveaux se situe l'altérité culturelle. »

Guide d'entretien

L'annonce initiale du thème ne suffit pas toujours à amorcer l'entretien, du moins à entrer dans le vif du sujet tel qu'il est souhaité par l'enquêteur. L'enquêté, à juste titre, s'attend en premier lieu à répondre à des questions, c'est pourquoi une première « question amorce » débutera tous les entretiens :

« Au cours de votre pratique à l'étranger ou en DOM TOM, à quelles différences culturelles vous êtes vous confronté ? »

Une fois l'entretien commencé, le sujet peut parler avec abondance d'anecdotes, du lieu dans lequel il a vécu, sans converger vers le thème proposé. C'est pourquoi nous avons établi quelques questions « tremplins », permettant de diriger l'entretien, de le relancer ou de le dynamiser si besoin, afin d'avoir les points de vue de chaque enquêtés sur le même thème.

La formulation cible les points sur lesquels des informations pertinentes sont attendues pour ce travail :

« Il y a-t-il un (des) exemple(s) de décalage culturel qui a (ont) particulièrement marqué votre pratique ? »

« Fort de cette expérience, pensez-vous qu'il existe des évidences culturelles dans la pratique orthophonique ? »

« A votre retour en France (ou en métropole pour les DOM TOM), quelles différences d'avec votre pratique précédente vous ont le plus marqué ? »

« Selon vous, cette expérience a-t-elle modifié votre approche thérapeutique actuelle ? Notamment avec les patients d'une culture différente de la votre ? »

2.2. La population

Les enquêtés ont été choisis au hasard des rencontres, parce qu'ils avaient vécu une expérience professionnelle entrant dans le cadre de cette étude. Lorsque nous nous sommes entretenus du sujet de ce mémoire avec des professionnels, certains m'ont permis de contacter leurs collègues ayant travaillé dans les DOM TOM ou pays francophones.

Neuf personnes ont accepté de participer à cette étude et de passer l'entretien. Huit ont exercé dans des départements et territoires d'Outre Mer (E1 Guyane ; E2 Bora Bora; E3 Réunion et Martinique; E5 Nouvelle Calédonie et Réunion; E6 Raiatea –Polynésie française- ; E7 Guyane ; E8 Réunion, Guadeloupe, Polynésie française, Nouvelle Calédonie), une a travaillé dans un pays africain francophone (E4 Côte d'Ivoire) et une a également travaillé à Madagascar (E8). Tous les orthophonistes ont également pratiqué l'orthophonie en France métropolitaine.

Nous rappelons que ces données ne se veulent pas représentatives statistiquement, mais sont une photographie d'expériences spécifiques qui nous permettra de croiser des données constantes dans les huit témoignages recueillis.

2.3. Axes de travail

Les données tirées des entretiens ne sont pas traitées par ordre de fréquence, c'est à dire en fonction de leur récurrence dans les témoignages recueillis car cet échantillon ne se veut pas représentatif. Toutefois la fréquence de témoignages ayant souligné ces points pourra parfois être précisé puisqu'elle nous indiquera qu'ils auront interféré dans la rencontre de plusieurs cultures.

En premier lieu, nous présenterons les différences d'ordre culturel que les professionnelles ont rencontrés et ce qu'elles ont du adapter dans leur pratique, lors de leurs expériences hors métropole.

Ensuite, à partir de ce qu'elles font ressortir, à leur retour, du fonctionnement métropolitain, nous traiterons l'avis des 9 orthophonistes interrogées sur notre hypothèse de travail, à savoir l'existence d'évidences culturelles dans la pratique de cette profession.

Nous verrons enfin si la mobilité géographique influence la décentration culturelle et le rapport aux patients d'une autre culture, différente des habitudes françaises métropolitaines.

**CHAPITRE II :
TRAITEMENT DES
DONNEES**

1. LES DIFFERENCES ET LES ADAPTATIONS DANS LA PRISE EN CHARGE

1.1. La langue et le diagnostic

Toutes les orthophonistes interrogées ont souligné le bilinguisme auquel elles ont été confrontées. Tous les lieux où elles ont exercé sont francophones, c'est-à-dire que le français est la langue officielle et administrative, mais elles ont reçu des patients dont la langue maternelle était différente (le créole ou le tahitien pour la plupart), avec une approche du français toutefois. Souvent, le français était compris mais, au niveau de l'expression, il n'était soit pas maîtrisé du tout, soit mélangé avec une autre langue et donc mal structuré.

« on ne sait pas si les enfants qui viennent avec des troubles du langage ont des problèmes au niveau du français ou du créole. Ou plutôt si les difficultés relèvent du langage ou d'un mélange créole- français pas structuré » (E1 q°1) .

L'enfant est orienté vers l'orthophoniste par le médecin ou l'institution scolaire.

Mais lorsqu'il est dans la communication et que ses difficultés relèvent plutôt de l'apprentissage de la langue, ou simplement d'éclaircissements de notions en français, il ressort alors une ambivalence quant à la prise en charge orthophonique. En effet, il est parfois difficile dans ces cas là de faire la part des choses entre ce qui relève du langage, du mélange des deux langues, et ce qui relève des confusions articulatoires qui peuvent en découler ou de la qualité structurelle du français : « Il n'y a pas vraiment de retard de parole ou de langage. Souvent, c'est plutôt de l'apprentissage, éclaircir les nuances qui ne sont pas toujours comprises. Il y a une grande différence entre l'expression et la compréhension » E2 q°1

Se pose alors la difficulté de situer les troubles de l'enfant comme retard de langage ou retard de parole : « Par exemple au niveau des conjugaisons, tout est à l'infinitif et c'est devant que ça change. Ça peut passer pour un retard de langage mais en fait c'est l'oral utilisé couramment » E1 q°3 ; « au niveau des enfants, ils sont tous bilingues. Avec plus ou moins de facilités en français, surtout ceux qui viennent nous voir (rires), donc on comprend pas tout. Les retards de langage ou de parole sont pas très distincts du coup » E3 q°1

D'autant que la fiabilité du témoignage des parents quant au langage de l'enfant dans sa langue maternelle est parfois incertaine, parce que les parents n'ont pas les mêmes critères que l'orthophoniste, ou encore parce que les parents ne parlent pas le français et que l'histoire de l'enfant ne peut être communiquée :

« Donc il y a un contexte de bilinguisme qui concerne quasiment tous les patients. (...) quand on se retrouve avec une grand-mère créole qui amène son petit fils et qu'on comprend rien de ce qu'elle dit c'est assez gênant (...) il était pas possible de reconstituer quoi que ce soit concernant les antécédents de santé de son petit fils » (E7 q°1 et 2)

Par ailleurs, un témoignage rapporte la difficulté même des enfants à percevoir l'intérêt de parler le français, qui n'est pas leur langue affective. En effet, il semble fondamental de s'accorder sur ce point avant même la prise en charge. Dans la mesure du possible, le thérapeute doit s'assurer que l'enfant comprend l'intérêt de sa rééducation, ou du moins lui expliquer le pourquoi de l'aide qu'il va lui apporter afin d'établir un cadre thérapeutique ensemble (E5 q°2).

Le vocabulaire et les catégorisations que nous pouvons faire (hyperonymes, liens sémantiques, etc.) ne sont pas évidents pour un enfant dont la langue dans laquelle il a baigné fonctionne différemment. Les entretiens fournissent de nombreux exemples de constructions grammaticale et syntaxique utilisées dans les langues rencontrées, qui sont transposées directement au français mais donnent dans celui-ci un énoncé erroné.

« La différence entre fruits et légumes par exemple, pour la catégorisation, on a du acheter du matériel pour arriver à faire comprendre la différence entre fruits et légumes. Et du coup il y a aussi une confusion au niveau du vocabulaire parce qu'ils vont dire pour des plantes, ou pour des fleurs, «un zerbe ». Et l'herbe, c'est pas une fleur. En créole, ça peut tolérer cette confusion sémantique alors du coup ils vont faire le transfert en français et du coup une herbe ça va être une fleur (...), la structure du créole n'étant pas la même qu'en français heu... d'abord ça ne s'écrit pas ou c'est en phonétique. C'est une langue orale la plupart du temps, donc quand elle s'écrit ça s'écrit plutôt en phonétique et donc ça rend les choses difficiles pour passer ensuite au français. » (E5 q°2)

Le français est une langue complexe dont les règles sont difficiles à intégrer si elles sont énoncées de façon académique, d'autant qu'elles comptent bon nombre d'exceptions. L'imprégnation de la langue fournit une sorte d'intuition qui permet de s'exprimer dans un français correct sans avoir connaissance des règles explicitement. Sur le principe du bain de langage, l'enfant peut assimiler l'armature sur laquelle se base l'expression de la langue, mais la langue parlée à la maison est souvent locale ou un mélange français-langue locale.

« C'est-à-dire que parfois ils vont parler français mais ils vont mettre des mots tahitiens dans le français parce qu'en fait...heu... généralement entre eux ils parlent tahitiens mais en général il y a beaucoup de mots... en fait c'est difficile de savoir s'ils parlent français avec des mots tahitiens ou tahitien avec des mots français. En fait une fois ils m'ont dit qu'il y avait des mots tahitiens qui ne se disaient pas en français ou l'inverse je sais plus... mais bon, donc du coup ils mélangent tout le temps les langues » (E6 q° 1 ; confère également E3 q°4)

« Après au niveau du langage, c'est ça surtout qui intéresse hein, ils ont tendance à faire des verbes avec des noms « je suis en retard parce que j'ai panné ce matin » (= je suis tombé en panne) » (E4 q°2)

Echanger des mots de vocabulaire, des expressions, que l'enfant donne dans sa langue et que nous donnons en français, comme un jeu, permet à la fois un partage de vocabulaire (« les robes sont dénommées « paréos » » E2 q° 1), la construction d'une représentation mentale et favorise la communication relationnelle et langagière.

« Bah, les mots du français sont prononcés de façon différente, par exemple la « lune » là bas c'est la « line », donc on comprend parce qu'il y a le contexte, ou on redemande, on pose des questions et on trouve un terrain d'entente. C'est pas que c'est une utilisation incorrecte, c'est que le vocabulaire est parfois différent, on fait la différence quand on connaît un peu le créole, à force ! » (E3 q° 1)

Nous renvoyons ici le lecteur à l'idée de « parler de la langue » développée en première partie du mémoire, car cela permet d'accorder non seulement le vocabulaire, mais également la conceptualisation qu'il sous tend.

1.2. Le matériel

Dans tous les entretiens, l'adaptation du matériel a été soulignée comme un point essentiel. Il semble évident de parler de choses qui font sens pour l'enfant, c'est pourquoi les livres et le matériel sont adaptés en fonction de l'âge des enfants. La normalité linguistique est la clé de la profession, et demeure un enjeu symbolique toujours à construire.

« On n'a pas les mêmes références. Le mode de vie est différents, que ce soit la nourriture, les habitudes, les horaires... » (E2 q°1). Les orthophonistes ont alors du s'appuyer sur des images, des histoires liées au quotidien des enfants.

« Bien sûr le matériel qu'on a n'est pas adapté. Tout ce qui était matériel image, ça passait pas, parce que les images ne sont pas les mêmes, les objets, les activités, tout ça c'est différent. La canne à pêche ça veut rien dire, ils ne connaissent pas, là bas ils pêchent à l'épervier alors, ça n'a rien à voir ! Tout ce qui était matériel auditif non plus, puisque c'était difficile pour eux de comprendre ce français » (E4 q°2)

« le matériel doit être adapté. J'ai acheté sur places des livres, des imagiers, qui parlaient à ces enfants. Ils ne connaissent pas les mêmes fruits, les mêmes saisons, Noël, etc. que ce qu'on trouve dans le matériel orthophonique « classique ». Par exemple il n'y a pas de train en Guyane, les enfants n'en ont jamais vu sinon en image ou à la télé, donc ça ne leur parle pas. » (E1 q°2, confère également E 7 q°1)

Une orthophoniste a même adapté les personnages et les exemples dans les livres de lecture, afin que les images mentales soient plus évidentes (E8 q°3), et pour faciliter l'identification en proposant d'autres « modèles » (E8 q°1): « Donc au niveau de l'identification, c'est très difficile. Je vois dans la salle d'attente, donc j'achète beaucoup de journaux qui parlent d'ailleurs, d'Afrique ou avec des modes vestimentaires qui n'est pas du tout la mode française avec le pantalon, la chemise, le chemisier, la veste d'homme donc c'est des modes tout à fait différentes et au niveau du travail des cheveux, tout ça... c'est très important d'avoir des modèles ! Donc là certainement j'ai trafiqué beaucoup de petits jeux comme ça que j'ai rectifié moi-même (...). Au niveau d'abord des enfants et de leurs modèles, au niveau physique, puis de l'habitat, il y a tout un tas de livres... tout un tas de choses qui sont faits avec un habitat purement français ou canadien parce qu'il y a énormément de jeux canadiens qui sont très bien mais tout ça c'est fait en fonction d'un modèle européen. Tout, tout. »

1.3. Les tests

Pour la majorité des orthophonistes interrogées, les normes métropolitaines ne permettent pas d'évaluer un enfant qui a un quotidien différent, une perception et parfois un rapport à la langue française différent (E2, E3, E4, E7). La maîtrise de la langue peut alors être plus approximative que celle d'un enfant francophone du même âge, d'autant que les images et les items proposés ne sont pas forcément familiers au modèle culturel de tous. La passation de test d'évaluation ne permet pas de distinguer si les difficultés de l'enfant sont liées à un décalage environnemental, ou d'ordre pathologique. Les orthophonistes ont eu du mal à distinguer retard de parole et retard de langage par exemple. Au-delà des confusions phonologiques et des difficultés articulatoires qui sont souvent rapportées à la mauvaise maîtrise de la langue, il est encore plus compliqué d'évaluer un enfant ne maîtrisant pas du tout le français.

« Les tests ne sont souvent pas appropriés. Dans la manière, dans la formulation, le vocabulaire, les tournures de phrases, au niveau de la sensibilité de la vie de tous les jours. On s'adapte dans tous les pays. » (E8 q°1)

« Les tests ne sont pas adaptés car les normes ne sont pas du tout les mêmes » (E1 q°1)

Il est pourtant essentiel d'évaluer les capacités de l'enfant afin d'orienter la prise en charge. Elles ont alors du, une fois encore, s'adapter...

« Tous les tests il y en beaucoup que je traficote moi-même parce que je trouve... c'est idiot des fois. C'est pas adapté donc je les (re)fait moi-même pour certains et au niveau du vocabulaire c'est sûr que je rajoute un vocabulaire adapté au niveau des fruits, des animaux, des adjectifs parce que les adjectifs sont différents, les jeunes n'utilisent pas toujours les mêmes adjectifs par exemple à la Réunion quand on dit « oh elle est belle » ça veut dire que quelqu'un est gros, bien en chair, ça a un rapport, il y a toute une signification des adjectifs français qui sont re-codifiés par rapport à une culture... ça on est bien obligé d'y penser. » (E8)

« J'ai aussi du adapter les textes, évidemment, parce que bon ils sont étalonnés en France, voire au Québec donc ça invalide pas mal de chose donc je me suis permis, bon en fait j'ai du faire certains arrangements, je pense au N-EEL par exemple pour les petits ou au lieu de demander « écureuil » je demandais « agouti », qui est une sorte de lapin là-bas quoi, et ça marchait mieux, ça donnait... on peut pas tout ré-étalonner donc faut faire marcher son sens clinique et son bon sens quoi, c'est-à-dire qu'on fait passer les épreuves mais bon c'est différent » (E 7 q°1)

« ... j'ai ré-étalonné les bilans, les normes sont pas les mêmes. Il y avait des épreuves qui pouvaient passer pour ratées et ne l'étaient pas. Par exemple une épreuve je me rappelle plus de quoi, 9 enfants sur 10 n'y arrivaient pas, j'ai du changer » (E 4 q°2)

Certains tests comme l' « EVALO » proposent des épreuves pour des enfants sans langage oral, mais il n'existe pas de test étalonné pour évaluer les capacités d'enfants ne maîtrisant pas tout à fait les pré-requis.

Apprécier les compétences réelles d'un enfant permet par ailleurs de ne pas culpabiliser les parents tout en obtenant les réponses qui nous sont nécessaires. Il serait intéressant d'adapter des tests étalonnés pour les DOM TOM car nous ne pouvons pas attendre les mêmes réponses de deux enfants qui ont grandi dans un contexte culturel différent et dont les langues maternelles sont différentes (« ça serait un bon sujet de mémoire que d'adapter des bilans d'ici et de les étalonner pour les DOM TOM quoi parce que même si il y a beaucoup de choses communes et différentes il y a moyen de faire des adaptations communes quoi... » (E7)

1.4. Guidance

Le travail de guidance consiste à expliquer et accompagner les parents pour les aider à développer favorablement chez leur enfant le langage, et à adopter une attitude propice, adéquate.

Une orthophoniste rapporte que « le travail de guidance était particulièrement délicat dans la mesure où j'étais pas toujours très crédible en débarquant de métropole, ne connaissant pas tout à fait le contexte ». Il est nécessaire de s'intéresser au fonctionnement familial, éducatif, et de les questionner les parents sur la relation qu'ils ont instaurée avec leur enfant pour s'adapter à tout cela et les informer des liens entre les interactions et les troubles de l'enfant. Dans les premiers temps, cela demande d'observer les familles, et les séances accueillaient parfois un ou plusieurs de ses membres. Cette invitation n'est pas une façon de montrer le bon exemple bien sûr, et doit s'abstenir de tout jugement de valeur, mais elle permet d'observer les interactions qui se jouent. Elle propose de parfaire la stimulation, en tant que thérapeute du langage avec ses connaissances sur le développement de celui-ci, comme une sorte de « modélisme », tout en acceptant que ce soit fait de façon différente (E8 q°4).

De plus, la confrontation face à face entre le thérapeute et l'enfant peut provoquer des blocages ; d'autant qu'il ne partage pas forcément les codes et habitudes de l'enfant, ce qui peut mettre ce dernier mal à l'aise (E 8 q°4).

Il ressort de la majorité des entretiens que la guidance parentale a été différente de leur pratique en métropole, ce qui a été confirmé également à leur retour.

Souvent les parents sont encouragés à lire des histoires, moment privilégié de relation et de communication. Le fait de raconter des histoires peut se faire de diverses façons : certaines cultures ont une tradition orale très ancrée, et le bain de langage transmet le récit de contes et de chants. A travers les cadeaux faits aux enfants, les activités proposées par l'école et les bibliothèques, l'accès au livre est choisi de façon préférentielle en métropole pour baigner /bercer l'enfant dans la langue. Le rapport au livre est d'ailleurs un sujet d'actualité dans nos sociétés, mais ce mode d'échange a surpris des parents à qui les orthophonistes l'ont suggéré (« On ne peut pas demander aux parents de raconter des histoires aux enfants par exemple, c'est décalé » E 1 q°2).

Les parents font preuve de bienveillance mais cette envie de bien faire entraîne parfois des maladresses. Ils préféreront parfois ne pas parler leur langue maternelle dans le but de familiariser l'enfant avec le français, qu'ils ne maîtrisent pas complètement et qui n'est pas leur langue affective « elle lui parlait français, pour lui donner une chance, comme un avantage sur la langue de l'école » (E8).

Le cerveau des jeunes enfants est tout à fait favorable, de par sa plasticité, à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Les problèmes sont dus aux étapes précédentes: l'appétence pour le langage, la sollicitation dans la situation de communication, la qualité du bain linguistique, etc. C'est pourquoi les référents de l'enfant sont encouragés à parler dans leur langue plutôt que dans une langue qui sera moins maîtrisée.

« Les petits enfants qu'on nous amenait n'avaient pas de langage affectif, n'avait pas été maternés par la langue d'amour de leur mère mais ils avaient grandi avec une langue de très mauvaise qualité. Donc aux mamans fallait leur expliquer, leur dire « à ton enfant, parle lui ta langue, celle de ton cœur », et là il fallait aussi faire accepter au papa que la maman parle son dialecte, parle dans sa langue de cœur. »

Ce témoignage donne aussi l'exemple des onomatopées et des jurons qui viennent de façon spontanée : c'est dans la langue que nous utilisons dans ces moments là que nous nous exprimons avec sincérité, et les mots adressés à l'enfant doivent revêtir cette authenticité.

La guidance parentale a été d'autant plus importante et différente qu'elle a été comme une passerelle culturelle, un échange pour comprendre une autre façon de fonctionner mais aussi pour apporter des outils facilitant l'intégration de l'enfant. Elle est l'occasion d'établir des liens entre les choses, comme le bain de langage et l'envie de parler, ou encore les normes françaises quant au développement de l'enfant, pour rassurer les parents dont les enfants sont envoyés chez l'orthophoniste sans qu'ils perçoivent eux même de difficultés.

Par ailleurs, la différence de langue rend l'échange concernant l'enfant avec les parents impossible. Les éléments d'anamnèse auxquels nous nous intéressons comme l'âge d'acquisition de la marche, des premiers mots, etc. peuvent ne pas être des éléments retenus par la famille, en raison de leurs références culturelles. La façon de poser les questions est importante : « Après, l'anamnèse, et ben là, c'est pareil, les questions sont les mêmes mais faut savoir les poser pour avoir une réponse » (E8, confère pour exemples).

1.5. Globalité de la prise en charge

Il ressort de la pratique hors contexte que les prises en charge étaient très globales (E3 q°4 et 5, E5 q°4 et 5, E6 q°5, E7 q°4). Avant de rééduquer les difficultés d'acquisitions, les orthophonistes interviewées ont dû souvent revenir aux pré-requis qu'elles savaient nécessaires, ceux-ci étant approchés différemment. Une orthophoniste note même que les séances ont été le lieu de stimulation socioculturelle (E3 q°4).

Par ailleurs, la métropole compte beaucoup plus de structures spécialisées, vers lesquelles les patients sont orientés. Les prises en soin sont donc moins « polyvalentes » que quand l'orthophoniste est seul acteur de la prise en charge (E3 q°5, E7 q°2).

« Il faut dire qu'il n'y a aucune structure spécialisée, hormis un dispositif pour les enfants sourds sur Cayenne, la capitale. Du coup les cabinets de Kourou reçoivent une patientèle très hétérogène, avec beaucoup de longs trajets pour les patients. Il y a une quinzaine d'écoles pour 2 orthophonistes, donc de longues listes d'attente. Il faut en même temps prendre en charge des difficultés de toutes sortes mais aussi faire « la part des choses », recevoir des enfants qui relèvent plus ou moins de l'orthophonie mais sont en grandes difficultés. » (E1 q°1)

2. LES DIFFERENCES CULTURELLES

2.1. Paralangage

Nous avons choisi des pays francophones pour voir les aspects de la culture au-delà de la langue. La relation s'établit donc à partir du para langage.

Lorsque l'orthophoniste reçoit un enfant qui ne parle pas, elle s'appuie alors sur ses capacités à communiquer au-delà des mots. Certaines de ses dispositions sont privilégiées selon la culture d'origine, d'autres le sont moins. Il est intéressant et informatif de pouvoir observer les interactions entre les membres de la famille pour voir la façon dont ils communiquent entre eux : l'utilisation du paralangage, de la gestuelle, du regard, du touché, mais aussi les paramètres vocaux et les formes particulières qui accompagnent l'échange oral.

Au cours d'un entretien, une orthophoniste nous raconte son étonnement face au silence de certains patients. Elle découvre alors que, comme nous pouvons hocher la tête, le consentement, par exemple, est donné en Polynésie par un haussement de sourcil, sans production orale (E2). La gestuelle, notamment, est très présente dans certaines parties du monde.

Le soutien du regard dans l'acte de communication est signifiant dans notre profession, puisque l'absence de contact visuel lors d'un échange accompagne certaines pathologies, ou révèle une gêne de l'un des interlocuteurs. Or, cette relation visuelle n'est pas universellement acceptable.

De même, les codes gestuels auxquels nous sommes habitués sont différemment interprétés selon le contexte social dans lequel ils se produisent : nous serrons la main en signe de salutation polie, ou entre personnes masculines. La bise est réservée aux relations plus familières, aux enfants, aux individus féminins. L'utilisation des pronoms suit à peu près cette hiérarchie : le vouvoiement est employé lorsque l'on s'adresse à plusieurs personnes directement sans s'inclure soi-même, mais ce peut également être un signe de politesse vis-à-vis d'une seule personne. En Polynésie, « il n'y a pas de vouvoiement de politesse, c'est uniquement pour le pluriel. Tout le monde se tutoie et se fait la bise, dans la rue, etc. » (E2, E6). Les conventions gestuelles et langagières sont codifiées culturellement, donc peuvent ne pas être partagées voire opposées. La politesse est une catégorie dans laquelle entre ou n'entre pas nos actions selon la culture.

« il y a une différence énorme au niveau des formules de politesse. Ça c'est un tout petit exemple mais ces différences culturelles sont très importantes parce que c'est un rapport à l'autre. De politesse, de respect. Nous on est là on dit bonjour et puis voilà, c'est très sec, tout le monde ne fait pas comme ça, c'est différent ». (E 8, q°1, 2)

Une orthophoniste rapporte qu'une collègue a du, au cours d'un voyage, adapter les gestes Borel qui correspondaient dans cet autre contexte africain à des gestes obscènes. Le fait de roter peut ainsi être vu comme un acte impoli ou comme un signe d'obligeance.

2.2. L'éducation

Les orthophonistes se sont confrontées à des perceptions de l'éducation auxquelles elles n'étaient pas habituées. L'éducation dépend des choix de chaque parent, mais elle s'inspire aussi de la tradition et de celle qu'ils ont eux-mêmes reçue; « beaucoup de mères qui ont du mal à s'approprier vraiment ce rôle de mère parce que soit elles reproduisent l'éducation exactement comme elles l'ont eu parce qu'elles ont eu leurs enfants très très tôt- et ca à la Réunion les femmes ont des enfants très très tôt-, il n'y a pas de recul sur l'éducation » (E5 q°1)

La stimulation et l'implication des parents ont été parfois perçues différentes : « Au départ par manque de stimulation parce que chacun se rejette un peu le bébé, dé-responsabilisation des parents » (E5 q°4), que le témoignage rapproche d'un fort attachement aux habitudes, et d'un décalage par rapport au « volontarisme qu'on peut trouver en métropole » (E5 q°2)

« comme il y a plus de précarité, les familles ont beaucoup d'enfants, c'est pas forcément dans la culture l'éveil éducatif comme il peut y avoir ici (...) » (E3 Q°4)

Les personnes qui s'occupent de l'enfant sont en général plus nombreuses, et moins informées sur l'orthophonie.

« il y a un bain langagier qui est moins riche qu'en France, étant donné qu'il y a qu'une langue et que... les familles sont plus à cheval sur l'éducation quand même que les métros, mais c'est différent (...) parler aux familles, leur faire prendre conscience que l'orthophonie c'est important, que l'enfant en a besoin, voilà, être beaucoup plus dans cette démarche là d'accompagnement global alors qu'en métropole les parents sont quand même bien mis au courant soit par le médecin scolaire, soit par l'instit, soit pas le médecin généraliste ou le pédiatre » (E6 q°4 et 5)

Par ailleurs, lorsque la tradition éducative est rompue par le départ et l'arrivée au sein d'un autre fonctionnement, les repères sont bouleversés et les mères ne peuvent plus s'appuyer sur le modèle culturel traditionnel.

«Et les changements, les migrations vers la ville, le contexte là bas, tout ça, a fait qu'il y a eu une acculturation de ces traditions. -Je parle au niveau de la ville là hein, donc - acculturé c'est-à-dire qu'il y a eu rupture, il n'y a plus eu ce modèle éducatif, les mamans se retrouvaient avec leurs bébés sans leur avoir parlé ni les avoir baignés dans ce langage, dans ces chants, ses contes, pleins d'amour comme l'avaient fait les grands-mères » (E8 q°2)

Or une identité ne se construit jamais de façon isolée, mais à partir d'une histoire sociale et familiale transgénérationnelle. Prendre ses marques pour s'inscrire dans une autre culture nécessite du temps et une connaissance des enjeux éducatifs du lieu d'accueil. En effet, la façon dont on s'occupe de l'enfant et la place qui lui est accordée sont porteuses du modèle culturel et éducatif auquel elle est rattachée.

« L'éducation est différente aussi ; dans les familles, le rapport aux enfants n'est pas le même, il y a peu de place pour le jeu, c'est plutôt « à l'ancienne », du coup la perception du travail avec les petits est un peu... négative » (E1 q°2)

Les orthophonistes interviewées ont parfois eu du mal à se situer dans des rapports familiaux qui n'étaient pas envisagés de la même façon, et qui s'inscrivaient dans des codes sociaux différents, notamment au niveau de la violence et de l'investissement parental.

2.3. Le fonctionnement familial

Les orthophonistes ont rencontré des modèles familiaux plus élargis que la moyenne métropolitaine à laquelle nous sommes habitués, « Parce qu'il y a (*en métropole*) beaucoup de familles qui sont soit monoparentales soit il y a le parent avec les deux enfants mais il n'y a pas toute la famille, les tantes, les oncles, les grands parents derrière. Donc on a affaire à une petite structure familiale qui est plus réduite. Et donc on a l'impression qu'on agit sur une sphère plus isolée. A la Réunion ou en Nouvelle Calédonie non. Il faut prendre en compte les 40 personnes qui composent la famille (*rires*). » (E5 q°3)

« L'île est une grande famille, tout le monde se connaît, les familles sont nombreuses » (E2)

L'implication des autres membres de la famille dépend du fonctionnement de chacun. Plusieurs membres de la famille ou du groupe s'occupent de l'enfant, à part plus ou moins égale et plus ou moins indépendamment des parents biologiques (« dans les familles, quand un enfant né, il va être élevé un peu par tout le monde... » E5 q°1).

De même, « le don d'enfant entre membres d'une même famille n'est pas rare, une femme peut donner un enfant à sa sœur, qui en a moins par exemple. Elle sera appelée « tata » par l'enfant mais aura un rôle de mère. » (E2 q°1)

Dans les sociétés où les orthophonistes de cette étude ont travaillé, les personnes âgées ont un grand pouvoir décisionnel et sont très impliquées dans la vie familiale; ce sont elles qui élèvent les enfants handicapés, les jeunes enfants, ou le premier né d'une famille par exemple (« dans leur culture, par exemple le premier enfant d'un couple est élevé par les grands-parents souvent » E6 q°1).

C'est à elles que sont confiés l'éducation et les choix concernant les jeunes générations, et même parfois l'orientation des enfants

« Les bébés, sont baignés, sont maternés par les grands-mères. Les mères sont au champ, travaillent, ce sont les vieux qui s'occupent des bébés. Les grands-mères les massent beaucoup, elles dorlotent, elles bercent, toutes les grands-mères chantent beaucoup, parlent beaucoup aux bébés, leur racontent des choses, tout ça. Quand ils sont plus grands, ils jouent avec les gamins du même âge, se chamaillent, chantent, s'amuse, etc... » (E4 q°2)

« Les enfants handicapés ou avec des difficultés sont confiés à la grand-mère, aux anciens, qui sont un peu sages... c'est eux qui s'occupent de ces enfants » (E2 q°1)

Elles sont alors fréquemment les interlocuteurs directs avec le thérapeute (E6, E7)

« Les parents, mais aussi les grands parents et que il y a pas de passation de pouvoir trans-générationnel c'est-à-dire que c'est encore les grands parents tant qu'ils sont là qui ont un peu le pouvoir (...) Il y a des fois où j'ai travaillé avec les grands parents. C'est les grands parents que j'avais en entretien. Et les parents venaient mais sincèrement je parlais plus au grand père qu'aux parents. » (E5 q°1 et 3)

2.4. Le fonctionnement social

La famille s'inscrit dans le fonctionnement social mais est toutefois assez autonome au niveau interne. Dans les sociétés tribales comme certaines en Nouvelles Calédonie, en revanche, c'est la hiérarchie du groupe qui prime.

« Autant je parlais de la structure familiale à la Réunion mais en Nouvelle Calédonie, c'est au-delà, vraiment dans la structure tribale. C'est-à-dire qu'il y a le petit chef, et partant de là il y a une hiérarchie familiale qui fait qu'on ne peut pas composer sans ça. Nulle part l'enfant ne peut être pris isolément, il y a toujours un contexte familial, culturel, social, mais encore plus en Calédonie et à la Réunion où on ne peut pas le sortir de là, de la structure familiale et tribale (...)c'est très très installé. (...) Je trouve qu'ici, en France, on a plus la possibilité de prendre l'enfant alors...un peu plus isolément. » (E5 q°3)

D'autre part, les liens sociaux dépendent des codes de la société qui régissent les représentations et les rapports entre les gens. Les clichés en matière de genre pèsent sur nous en fonction des habitus sociaux du groupe d'appartenance des personnes, intériorisés et déterminés consciemment et inconsciemment.

Une orthophoniste rapporte sa surprise quant à l'embarras dont elle a fait preuve par rapport aux hommes féminisés en Polynésie, appelés « réhréh » très coutumiers culturellement.

Nous ne sommes socialement pas habitués à la transsexualité de la même façon, au-delà de tout avis personnel sur la question. Selon la culture l'homosexualité est soit très admise, soit très taboue, soit très polémique. « Il y a peu de tabous par rapport à ici. Il y a des hommes très féminisés, qu'on appelle les «réhréh », ça peut surprendre parce que les codes sont différents. La bas ils sont parfaitement intégrés dans la société, c'est normal, ce n'est pas déviant du tout. » (E2 q°1)

D'autre part, nous l'avons vu en première partie, le « curseur » de la société rend plus ou moins admissible les comportements de ses membres. Une orthophoniste témoigne des comportements réactifs de parents face à une loi interdisant de frapper les enfants (E5 q°1), alors que les châtiments corporels étaient très admis dans l'éducation.

« Ce qui est très fréquent à la Réunion c'est les claques dans la figure, c'est les coups de ceinture, il y a une espèce de violence culturelle qui est donnée aux enfants (...) ça fait vraiment partie de la culture. Et ils le disent comme ça (...) qu'ils avaient l'impression qu'on leur enlevait leur seul outil d'éducation. La claque et la ceinture. Donc ça il faut pouvoir s'y faire quand même, on n'est pas habitué, ça renvoie énormément de violence pour nous, mais pour eux c'est culturel. (...). Globalement il y a pas mal de violence, il y a beaucoup de parents qui boivent, l'alcool est très présent. Et l'alcool plus la violence c'est quand même décalé. Par rapport à l'image qu'on en a ici. »

De même, en Polynésie, les interdits et l'information sur les conséquences quant à la consommation de drogue et d'alcool semblent moins répandus. La prise de drogue, d'alcool, et les comportements violents sont ainsi moins perçus comme déviants : « l'accompagnement des familles est beaucoup plus important parce que ils sont pas au courant de tout ce qui se fait, de tout ce qui peut exister, de tout ce qu'il peut y avoir... par exemple, les femmes quand elles sont enceintes, elles vont boire, elles vont fumer, de la Pakalolo , du shit de là bas en fait, parce qu'elles savent pas que ça peut avoir une répercussion sur le fœtus quoi.

Il y a un problème de ce point de vue là il y a un petit souci de... santé sociale, publique en fait, parce qu'ils sont pas courant (...) Il y a beaucoup de violence liée à l'alcool, il y a pas mal d'inceste, de choses comme ça, souvent liées à l'alcool tout ça. » (E6 q°1)

2.5. Le rapport à l'espace/au temps

Le lieu où l'on habite influence la perception de l'espace.

Les enfants vivant sur une île s'amusent à en faire le tour, connaissent les habitants, et l'espace est limité naturellement par la mer (ou la forêt pour une partie de la Guyane). Ils ont du mal à se représenter la métropole : sa situation géographique et ses distances, les relations sociales qui l'animent, les rythmes annuels et quotidiens, les activités des enfants, etc. font l'objet de suppositions pleines d'imagination (E1 q°2, E2 q°1)

Par ailleurs, nous l'avons vu en première partie, la perception du temps est teintée culturellement. Nous ne rapportons pas le décalage horaire et les propriétés climatiques à des phénomènes culturels, mais de fait les cycles renvoient à des représentations différentes.

En métropole, l'année est divisée en 4 saisons, que nous pouvons caractériser par l'évolution de la flore, des activités, du style vestimentaire, des fêtes propres à chacune. La structuration du temps se fait également par rapport aux fêtes nationales, aux vacances qui s'y rapportent et aux « grandes » vacances estivales.

De fait, les célébrations sont liées à l'histoire d'une culture et à sa religion, présente ou héritée. Les témoignages rapportent par exemple qu'en Polynésie, le mois où l'on fête le HEIVA est quasiment férié : «Au niveau du temps (social), l'île est rythmée par le HEIVA, les fêtes traditionnelles de juillet, mois durant lequel la vie d'arrête » (E2 q°2). De même que la période de janvier/février qui est l'occasion du carnaval en Guyane (E7 q°1)

A un niveau plus individuel, certains enfants ne connaissent pas leur âge et ne « fêtent » pas leur anniversaire, ce que l'école propose pour chacun. Ils sont situés, et donc se situent eux même, par leur rang dans la fratrie, ou par les activités auxquelles ils ont accès.

En s'adaptant aux conditions climatiques, l'homme adapte aussi son mode de vie et ses activités. Son rapport à la nature par exemple, ou aux éléments tels que la pluie : l'idée que l'on a de celle-ci ne peut être la même selon, qu'elle renvoie à la mousson (qui marque une période cyclique) ou à la bruine fréquente ; « Après, ils n'ont pas les mêmes saisons, ni la même structuration du temps. Il y a là-bas 3 saisons : la petite saison des pluies, la grande saison des pluies et la saison sèche. Il n'y a pas de changement de la flore comme en métropole qui marque l'année. Les paysages sont peu diversifiés, la Guyane est encerclée par la forêt, et c'est à peu près tout. ». (E1 q°2)

Les journées sont rythmées par les horaires administratifs du temps scolaire et du travail, mais aussi les repas, les temps de repos, la possibilité d'être plutôt à l'intérieur ou à l'extérieur. Les orthophonistes donnaient l'exemple de la salle d'attente en plein air (E2, E4), où venaient jouer d'autres enfants que les patients, habitués à un environnement convivial, et non à la précision des horaires de rendez-vous...

«La salle d'attente était en plein air, c'était un peu la cour de récréation en fait, il n'y a pas d'horaires, on prend les enfants quand ils sont là, à la suite. Au début, la question de la responsabilité n'est donc pas la même, mais en fait tout fonctionne comme ça là-bas. Parfois les familles passent aussi la journée dans la salle d'attente pour discuter. » (E2 q°1)

« Au niveau des rendez vous, on prend celui qui est là, le temps est perçu différemment. Parfois ce n'est pas toujours le bon jour ! Mais dans l'ensemble ça fonctionne très bien ! » (E1 q°2, confère également E6 q°1)

Les températures climatiques changent aussi la façon de s'alimenter, de se vêtir, et par là le rapport au corps. « Les gens sont en tong, déjà car il fait chaud, et parce que c'est facile à enlever. Dès qu'on rentre à l'intérieur, il faut être pieds nus, dans les institutions, à la banque, au cabinet, partout » (E2 q°2)

En effet, le corps est appréhendé de façon très précoce et particulière selon les cultures.

Bercé, porté, massé, soigné, couvert ou découvert (E4 q°2), objet ou non de cérémonies religieuses. L'imprégnation rythmique précoce par le portage et les manipulations est d'ailleurs d'une grande importance sur le plan psychomoteur.

La tenue et la posture s'adaptent au mode de vie des personnes : par exemple, une orthophoniste ayant exercé en Afrique a gardé l'habitude de travailler avec les enfants au sol, sur une natte, plutôt que de les faire assoir à un bureau (E4).

Lors des séances, l'orthophoniste peut avoir recours à la représentation graphique du corps, qui est un indicateur développemental. Nous l'avons vu en première partie, l'évocation de celui-ci est intimement liée à l'image culturelle que l'on en a. En fonction de cela, il sera plus ou moins symbolisé, et de façon différente.

Dans certaines cultures, notamment marquées par la religion musulmane, l'utilisation de la main gauche est affiliée aux activités « impures ». La main droite est privilégiée pour l'alimentation dès le plus jeune âge (« Bien avec la main droite bien sûr parce qu'il est pas question de mettre la main gauche dans le plat, et ainsi de suite, bon. » E4 q°2), donc les activités motrices de types préhension, ce qui est à prendre en compte lors de la latéralisation, notamment dans la tenue de l'instrument scripteur pour le graphisme, en dessin puis pour l'écriture.

2.6. Religion, croyances et références collectives

Nous l'avons développé en première partie, l'imaginaire est influencé par le degré religieux de la société. Les DOM TOM représentent une part importante de la communauté chrétienne française. Une orthophoniste ayant exercé à Bora Bora rapporte que La religion est très présente ; ils sont protestants très pratiquants. Tout le monde va aux cérémonies le dimanche. Certaines familles pratiquent aussi un peu le vaudouisme. C'est pas vraiment tabou mais c'est très présent dans l'imaginaire, les gens y croient et s'en méfient. Je n'ai pas trop connu ça, c'est délicat de rentrer dans les coutumes qui ne sont pas extérieures, c'est intrusif car ce n'est pas notre culture » (E2 q°2, confère également E5 q°2)

Les orthophonistes ont dû composer avec les croyances locales, tant pour la prise en charge que pour l'origine du trouble.

« Il faut toujours travailler avec l'interprétation culturelle, par exemple on va vous dire qu'un enfant bégaye parce qu'il a été empoisonné par l'esprit de quelqu'un, parce qu'il était trop ou pas assez... Alors « empoisonné » c'est pas au sens... prendre quelque chose, c'est un sort, on lui a jeté un sort, c'est comme ça qu'il faut le comprendre. Il y a pas de maladies, il y a rien qui est naturel il y a toujours une explication, culturelle, qui est à interpréter, à comprendre en fonction des croyances. Par exemple en France quand il y a un symptôme on va soigner la maladie, pas que l'organe, il faut prendre la maladie dans son ensemble, et la médecine traditionnelle qui est utilisée, ça fait partie de la culture, et de la prise en charge que de respecter ça. Je respectais les guérisseurs, j'en parlais avec les patients... il faut vraiment en parler, reconnaître et respecter ça (...). » (E4 q°1)

« A propos des croyances, qui sont très très fortes, la sorcellerie par exemple, tout ça. J'ai eu des mamans par exemple qui donnaient des tisanes des grands-mères, qu'elles allaient voir, pour faire parler leur enfant. Et quand à un moment donné je dis que je suis contente, que ça avance bien, qui a eu des déblocages, la maman vient et me dit qu'elle va voir une grand-mère qui lui a donné « l'herbe pour causer », je sais plus quel nom ça a exactement mais c'est un mélange d'herbes fait pour causer. Une maman très européenne ! Mais il y a la certitude (...) Ils vivent tous dans un univers de très fortes croyances » (E5 q°2)

**CHAPITRE III :
L'EXISTENCE D'UNE
INFLUENCE
CULTURELLE ?**

1. REGARD SUR LA PRATIQUE EN FRANCE METROPOLITAINE

Nous avons demandé aux orthophonistes, fortes de ces expériences, leurs impressions sur leur pratique dès leur retour en métropole. Les orthophonistes ont trouvé qu'elles avaient eu affaire en métropole à des troubles plus isolés, à des prises en charge moins globales, (E3 q°4 et 5, E5 q°4 et 5, E6 q°5, E7 q°4), compte tenu notamment de tous les paramètres présentés précédemment : le fond de la profession est le même, mais l'approche s'ajuste au quotidien et au relationnel en vigueur au sein de la culture, notamment sur le matériel, le fonctionnement social et familial, les références normatives et étiologiques.

Afin de mener à bien leur travail, elles se sont acclimatées à la réalité et ont dû prendre du recul sur les habitudes métropolitaines. Nous avons exposé les zones liées à notre métier dans lesquelles les différences et les nuances se sont manifestées, proposant le parallèle entre le fonctionnement métropolitain, et d'autres modèles. Le fait que nous partageons davantage le mode de vie et les représentations facilite l'abord relationnel et thérapeutique. Nous connaissons notamment le parcours scolaire, les réseaux institutionnels et professionnels participants et leur fonctionnement (E1, E7). L'étape de découverte et de prise de repère interfère donc effectivement dans la prise en charge.

Une orthophoniste rapporte qu'elle a dû être plus créative dans ses supports, qui certes nous l'avons vu, ont dû être adaptés « quand on peut pas se fier à un bilan ou à notre matériel quand tout n'est pas prémâché en quelque sorte ban on est bien obligé de se montrer très créatif et de se poser plus de questions » (E7 q°5). Se détacher de notre culture, c'est aussi se détacher des possibilités matérielles dont nous disposons dans notre société.

Leur pratique a été approfondie dans le sens où la théorie orthophonique ne pouvait pas toujours s'appliquer « telle qu'elle », et qu'il a fallu creuser ou se former pour adapter au mieux leur travail (E4, E5, E7).

Nous avons ici souhaité isoler le facteur social afin d'étudier le plus exclusivement possible le versant culturel. Plusieurs des témoignages recueillis font souvent le parallèle entre les « difficultés » rencontrées dans un autre cadre culturel et la patientèle métropolitaine de quartiers populaires (E3, E4, E7, E8), avec un facteur socio-économique faible.

Nous sommes lucides quand à la relation étroite de ces deux paramètres, toutefois nous pensons qu'il est erroné d'en faire l'amalgame.

Il serait intéressant de consacrer un mémoire à la distinction de ces facteurs dans la prise en charge, en analysant les bilans orthophoniques d'enfants primo-arrivants de cultures et de milieux sociaux hétérogènes afin de consolider cette étude.

2. L'EXISTENCE D'EVIDENCES : L'AVIS DES ORTHOPHONISTES INTERROGÉES

3^{ème} question, pensez-vous qu'il existe des évidences culturelles dans la pratique orthophonique ?

A cette question, les avis sont mitigés. Les orthophonistes qui répondent affirmativement le font sans développer, et renvoient à tout ce dont elles ont pu témoigner dans les questions précédentes (E8, E2, E7, E8). La formulation de la question n'appelle pas forcément de justifier sa réponse.

Celles qui répondent par la négative précisent toutefois que des adaptations ont été nécessaires à leur pratique, et il semble que la « comparaison » d'avec leur pratique en métropole soit difficile (E3, E8). Cela semble être une expérience à part entière. Dans l'ensemble, elles soulignent que leur pratique ne changeait pas, c'est-à-dire que la profession reste la même, pourtant toutes ont dû « lâcher leurs acquis pour s'adapter », et leur approche a été différente (E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8).

Il est intéressant de voir comment cette question a été comprise. Faire des adaptations n'implique pas de changer de métier, or le fait de prendre du recul sur le fonctionnement habituel pour s'ajuster à un autre contexte culturel semble synonyme de changer la profession, comme si celle-ci ne pouvait s'inscrire que dans un certain cadre culturel.

Bien sûr nous nous adaptons à chacun de nos patients, sans distinction de culture. Nous avons pourtant constaté que prendre en compte le facteur culturel nécessite de transposer les outils qui sont à notre disposition dans un contexte différent de celui dans lesquels ils ont été construits et validés.

3. LE RAPPORT AUX AUTRES CULTURES

Nous avons demandé aux orthophonistes si leurs expériences ailleurs avaient modifié leur approche à leur retour en métropole avec les patients issus d'une autre culture. Les réponses sont assez homogènes et vont dans le même sens : travailler dans un autre contexte leur a permis de prendre du recul sur les « habitudes » et elles peuvent alors envisager une approche différente. Au niveau relationnel d'abord : s'intéresser à la culture du patient est fondamental pour trouver des « dénominateurs » communs sur lesquels s'appuyer, (E2, E4, E5, E7, E8). Ensuite percevoir les spécificités culturelles de l'autre par rapport aux nôtres, pour les intégrer pleinement dans la rééducation, par exemple inclure les fêtes traditionnelles dans le calendrier, poser des questions sur les plats et les vêtements de circonstances, respecter les thérapies traditionnelles (E2, E4, E8), etc.

Par ailleurs, elles ont exercé dans des cadres où la théorie que l'on apprend doit être regardée sous un angle différent. La globalité de la prise en charge est d'autant plus envisageable : voir si les pré-requis nécessaires aux apprentissages exigés d'un enfant sont installés (E3, E5), creuser au niveau des acquisitions, mais aussi investir la famille au sens large, avec les multiples interlocuteurs qu'elle peut inclure.

Les orthophonistes interviewées ont appréhendé leur culture par immersion dans une autre. L'exploration du contraste a été une expérience enrichissante et dans l'ensemble, plutôt anecdotique.

CONCLUSION

La culture, au sens anthropologique, désigne les interactions du dehors, qui nous unissent les uns aux autres. Celle-ci transparait dans le langage, objet de notre travail, et dans l'ensemble des codes qui régissent les attitudes et les conduites entre les individus. Notre mode de vie et celui des membres de notre groupe sont les garants de nos références. Il nous est très difficile de les remettre en question puisqu'elles sont constitutives de notre personnalité et caractérisent les individus.

En nous appuyant sur les disciplines transculturelles qui nous sont proches, nous avons pu évoquer divers modèles culturels (familiaux, sociaux, linguistiques, etc.) existants, et dresser un premier tableau de nos propres codes culturels.

Lorsque nous rencontrons des patients d'une autre culture que la nôtre, nous sommes confrontés à des différences qui bouleversent notre pratique et peuvent gêner la prise en charge. Nous avons choisi d'opérer un "décentrage" sur les points où se manifeste l'altérité pour le thérapeute.

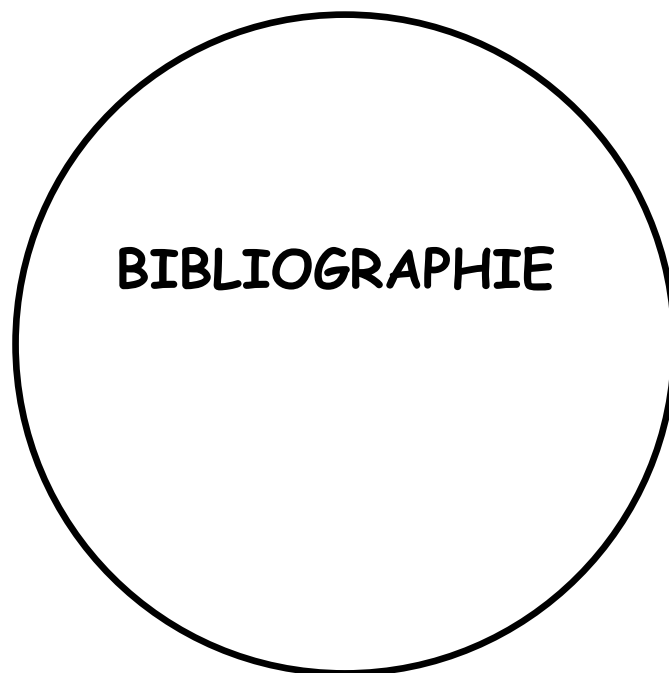
Nous avons donc questionné et observé notre propre fonctionnement en interrogeant des orthophonistes françaises métropolitaines ayant exercé dans un autre contexte culturel, avec des normes et des fonctionnements différents.

Au vu des entretiens analysés, nous pouvons affirmer que notre culture influence la pratique orthophonique, au niveau de l'évaluation, de la prise en charge et de la relation. Toutefois, notre échantillon n'ayant pas valeur statistique, il ne nous permet pas de définir clairement et de façon exhaustive le lieu de ces particularismes.

Le matériel, par exemple, s'inspire d'un modèle franco-canadien qui n'est pas représentatif pour tous les patients que nous sommes amenés à prendre en charge : il mériterait parfois d'être envisagé différemment.

De même, les tests ne sont pas adaptés à d'autres contextes culturels. Afin de discerner ce qui relève de la culture et de la pathologie, nous avons pu voir qu'il était intéressant, de se baser sur des critères non langagiers pour évaluer les capacités de l'enfant ainsi que les pré-requis nécessaires aux apprentissages. Cela permettrait d'envisager un protocole pour évaluer « objectivement » les capacités et les difficultés de certains des patients que nous recevons. A partir du constat que nous avons fait, nous pouvons proposer l'idée d'étalonner et d'adapter des tests pour les DOM TOM.

En conclusion, cette étude a permis de constater que nos particularités culturelles se manifestaient dans la pratique orthophonique, et de mettre en lumière quelques points qui traduisaient cette subjectivité. L'orthophoniste peut s'appuyer sur cette prise de conscience pour faire des liens entre ce qui relève de la pathologie et ce qui relève de l'altérité culturelle, car nous possédons tous des croyances, des pensées, des représentations, inspirées de la société dans laquelle nous nous sommes construits.



ANSART P. « *Les sociologies contemporaines* », Points, éd du seuil, 1990, 346 p.

BATAILLE G. « *La sociologie sacrée du monde contemporain* », éd. Lignes et Manifestes, 2004, 46 p.

BLANCHET A. et GOTMAN A. « *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* », sociologie 128, Nathan université, 2001, 128 p.

BONTE P. et IZARD M. « *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* », quadrige, PUF, 2008, 842 p

BORDIGONI M. « *Les gitans* », éd. Les cavaliers bleus, coll. « idées reçues », paris 2007, 125 p.

BOYSSON-BARDIES B. « *Comment la parole vient aux enfants* », éd. Odile Jacob, 1999, 289 p.

CAMILLERI C. « *Chocs de culture. Concept et enjeux pratiques de l'interculturel* », (p.392) 398 p.

COHEN M et MEILLET A. « *Les langues du monde* », Paris, CNRS (1952), 811 p.

COMBESSIE J.C « *La méthode en sociologie* », Repères, La découverte, Paris, 2001

COULON A. « *L'ethnométhodologie* », Que sais je 2393, PUF, 2007, 128 p.

CUCHE D. « *La notion de culture dans les sciences sociales* », Les empêchements de tourner en rond, La découverte, Paris, 2004, (p.56), 124 p

DASEN P. R., dans BUREAU R. « *Cultures et développement cognitif: la recherche et ses applications* », *Apprentissages et culture, les manières d'apprendre (actes du colloque de Cerisy)* , 1986

DE PURY Sybille « *Comment on dit dans ta langue, pratiques ethno psychiatrique Les empêchements de tourner en rond* », Le seuil, septembre 2005

DEVEREUX G. « *L'image de l'enfant dans deux tribus: Mohave et Sedang* », Revue de neuropsychiatrie infantile et d'hygiène mentale de l'enfant, paris, 1968

DORAIS J.L, « *L'anthropologie du langage* », Les classiques de la science sociale

DUBOIS G. « *Imaginaire et thérapie du langage* », Masson, Paris, 2001, 189 p.

ERNY P. « *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire* » Paris, L'Harmattan, 1990, particulièrement le chapitre sur « *les enfants exceptionnels* », pp. 96-100.

GARDNER H. « *Les intelligences multiples, Pour changer l'école: la prise en compte des différentes formes d'intelligence* », Retz, 1996, 236 p.

HALBWACHS Maurice (1925) « *Les cadres sociaux de la mémoire* » Albin Michel, 1994, 500 p.

HALL E.T. « *Le langage silencieux* », Seuil, points essais, 1984

JAHODA G., dans BUREAU R., « *Les études comparatives sur la perception de l'espace* », *Apprentissages et culture, les manières d'apprendre (actes du colloque de Cerisy)*, 1986

KREMER J.M. et LEDERLE E. " *L'orthophonie en France*", Que sais-je, PUF, 127 p.

LEBRETON D. « *Corps et sociétés, Essai de sociologie et d'anthropologie du corps* », Paris, Méridiens-Klincksieck, 1985, 230 p.

LEBRETON D., dans BUREAU R., « *Image du corps et société* », *Apprentissages et culture, les manières d'apprendre (actes du colloque de Cerisy)*, 1986

LEBRETON D., « *La saveur du Monde, une anthropologie des sens* », éd. Métailié, Paris, 2006

LEVI-STRAUSS Claude « *La pensée sauvage* », Plon, Paris, 1962

LEVI STRAUSS C., « *Linguistique et anthropologie* », Paris, Plon

LEVY. I, « *Soins et croyances* », éd. Estem, 2008, 222 p.

MORO M.R « *Parents en exil, psychopathologie et migrations* », PUF, Paris, 1994

MORO M.R « *Enfants d'ici venus d'ailleurs* » Paris, La Découverte, 2002,191p.

NATHAN Tobie « *L'influence qui guérit* », éd. Odile Jacob, Paris, 1994

NATHAN Tobie, « *Fier ne n'avoir ni pays, ni amis, quelle sottise c'était* », principes d'ethnopsychanalyse, La pensée sauvage, 1993

NOURRISSON Sophie, Mémoire d'orthophonie « *les enfants étrangers, prise en compte de leur identité culturelle en orthophonie* », 2004, Nancy

PAPADOPOULOS A. « *le langage des cités : pathologie ou particularités* », mémoire d'orthophonie, Nice, 2001, 147 p.

REUCHLIN M., « *Cultures et conduites* », Paris, éd. PUF, 1976, 355 p.

ROBIN R. « *Le deuil de l'origine, une langue en trop, une langue en moins* », éd. Kime, Paris, 2003

ROSENBAUM. F « *Approche transculturelle des troubles de la communication* »,

SAPIR E. « *Anthropologie* », Points, éditions de Minuit, 1967

SERVIER J. « *Méthode de l'ethnologie* », Que sais-je 2313, PUF, 1986

WHORF B.L « *Linguistique et anthropologie* », Paris, Denoël, 221 p., 1969

- SITES : - Archives Audiovisuelles de la Recherche
 - Ethnopsychiatrie.net
 - educasources.education.fr pour les textes officiels qui régissent les langues et les enseignements à l'école dans les DOM TOM
 - Langue créole : [pedagogie2.ac-reunion domtomfr .com](http://pedagogie2.ac-reunion.domtomfr.com)
 - INSEE

- ARTICLES :

-H. SALMI, C. MANNOSI-PARISI, « *métissage des langues, des cultures, des cadres thérapeutiques* », paru dans *Psychologie française*, 1991

« *Le patrimoine culturel immatériel, les enjeux, problématiques, pratiques* » Babel, maisons des cultures du monde, 2004

-C. MASSINA, D. LE GALL, G. AUBIN , J.M MAZAUX , E.GALANTHE , S.

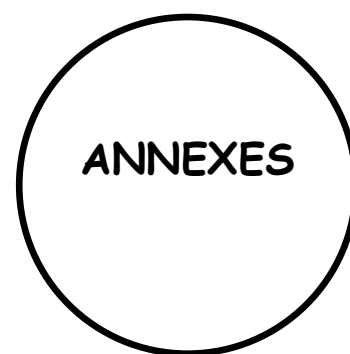
SAINTE-FOIE, J. EMILE, « *Une observation de la récupération différentielle des deux langues chez une patiente aphasique bilingue français-créole guadeloupéen* », 2000, paru aux éditions scientifiques et médicales Elsevier, p. 450 à 465

- S. BEAUD « *L'usage de l'entretien en sciences sociales, plaidoyer pour l'entretien ethnographique* »

-C. LAVIE et C.TRINQUESSE « *Ortho d'ici, ortho d'ailleurs : Voyage en Guyane* », graine d'orthophoniste N°10, novembre 2009 p.17 à 20

- MANTEAU E. et TOPOUZKHANIAN S. « *REGARDS CROISÉS SUR DES EXPÉRIENCES TRANSLINGUISTIQUES ET TRANSCULTURELLES LORS DE MISSIONS ORTHOPHONIQUES "HUMANITAIRES"* », intervention au congrès du CPLOL, 2006

- Marcel MAUSS et Paul FAUCONNET, « *La sociologie, objet et méthode* », Article « Sociologie » extrait de la Grande Encyclopédie, vol. 30, Société anonyme de la Grande Encyclopédie, Paris, 1901.



E 1, expérience d'une orthophoniste en Guyane, remplacement d'un cabinet en libéral situé à Kourou, pendant 2 ans.

L'interview a eu lieu dans un lieu bruyant, et l'enregistrement n'a pu être audible pour retranscrire le discours. Un maximum de notes a été pris, puis le travail a été relu par l'interviewée afin que la retransmission soit la plus fidèle à l'entretien et aux dires de l'orthophoniste.

1) AU COURS DE VOTRE PRATIQUE EN GUYANE, A QUELLES DIFFERENCES CULTURELLES VOUS ETES VOUS CONFRONTE ?

« Le problème en Guyane c'est que la population est très mélangée : il y a des créoles, des haïtiens, des indiens, des saramaka, les métropolitains... j'ai vite appris le créole, par choix, et aussi parce que c'est nécessaire pour comprendre certaines choses. Par exemple on ne sait pas si les enfants qui viennent avec des troubles du langage ont des problèmes au niveau du français ou du créole. Ou plutôt si les difficultés relèvent du langage ou d'un mélange créole- français pas structuré.

Il faut dire qu'il n'y a aucune structure spécialisée, hormis un dispositif pour les enfants sourds sur Cayenne, la capitale. Du coup les cabinets de Kourou reçoivent une *patientèle* très hétérogène, avec beaucoup de longs trajets pour les patients. Il y a une quinzaine d'école pour 2 orthophonistes, donc de longues listes d'attente. Il faut en même temps prendre en charge des difficultés de toutes sortes mais aussi faire « la part des choses », recevoir des enfants qui relèvent plus ou moins de l'orthophonie mais sont en grandes difficultés.

2) QUELS SONT LES EXEMPLES DE DECALAGES CULTURELS QUI ONT LE PLUS MARQUE VOTRE PRATIQUE ?

La pratique est à peu près la même en fait ... bien sûr le matériel doit être adapté. J'ai acheté sur places des livres, des imagiers, qui parlaient à ses enfants. Ils ne connaissent pas les mêmes fruits, les mêmes saisons, Noël, etc. que ce qu'on trouve dans le matériel orthophonique « classique ». Par exemple il n'y a pas de train en Guyane, les enfants n'en ont jamais vu sinon en image ou à la télé, donc ça ne leur parle pas. L'éducation est différente aussi ; dans les familles, le rapport aux enfants n'est pas le même, il y a peu de place pour le jeu, c'est plutôt « à l'ancienne », du coup la perception du travail avec les petits est un peu... négative. On ne peut demander aux parents de raconter des histoires aux enfants par exemple, c'est décalé.

Après, ils n'ont pas les mêmes saisons, ni la même structuration du temps. Il y a là-bas 3 saisons : la petite saison des pluies, la grande saison des pluies et la saison sèche. Il n'y a pas de changement de la flore comme en métropole qui marque l'année. Les paysages sont peu diversifiés, la Guyane est encerclée par la forêt, et c'est à peu près tout.

Les enfants ont des représentations de la France très abstraites, ils posent des questions sur « d'où on vient », et c'est difficile pour eux de se représenter ce qu'ils ne connaissent pas.

Au niveau des rendez vous, on prend celui qui est là, le temps est perçu différemment. Parfois ce n'est pas toujours le bon jour ! Mais dans l'ensemble ça fonctionne très bien !

3) FORTE DE CETTE EXPERIENCE , PENSEZ VOUS QU'IL EXISTE DES EVIDENCES CULTURELLES DANS LA PRATIQUE ORTHOPHONIQUE ?

Comme on travaille sur le langage, c'est évidemment en grande partie lié à la culture. On parle du quotidien, et le concret est différent. Les différences, ce n'est pas qu'une question de langue mais ça a son importance. Par exemple au niveau des conjugaisons, tout est à l'infinitif et c'est devant que ça change. Ça peut passer pour un retard de langage mais en fait c'est l'oral utilisé couramment. Les méthodes de l'école sont adaptées et les signalements sont faits pour les pathologies « lourdes », parfois à la limite de l'intelligibilité.

Mais la vie n'a rien à voir. Le climat est très différent, il faut s'habituer à la chaleur, à l'humidité. Et puis on n'est pas chez soi. Les métropolitains sont de passage là bas, c'est surtout pour la base spatiale, ou par l'éducation nationale ou bien les légionnaires. Les relations sont très superficielles. Les guyanais sont très sympathiques, mais c'est délicat de créer des liens. La ville est petite, il y a peu de choses à faire, surtout culturellement, et il faut se positionner comme on peut, comme orthophoniste, comme métropolitaine, et en même temps en place pour deux ans...

On est vite nostalgique de la nourriture d'ici aussi ! Le mode de vie est différent. Les activités n'ont rien à voir, les guyanais pratiquent la pêche, la chasse, les enfants connaissent les animaux, mais pas les mêmes que nous. C'est à l'orthophoniste de s'adapter. Il y a par contre un syndicat actif avec des possibilités de formations intéressantes. Ça ne change pas la pratique en elle-même, mais elle s'inscrit dans la vie locale, dans la vie des gens, il faut donc s'adapter, il n'y a pas tellement le choix !

4) A VOTRE RETOUR QUELLES DIFFERENCES D'AVEC VOTRE PRATIQUE EN GUYANE VOUS ONT LE PLUS MARQUE ?

Au retour, j'ai travaillé dans la surdité, ce qui est aussi culturellement un monde à part... mais oui, la culture influence notre travail.

5) SELON VOUS CETTE EXPERIENCE A-T-ELLE MODIFIE VOTRE APPROCHE THERAPEUTIQUE ACTUELLE, NOTAMMENT AVEC LES PATIENTS D'UNE CULTURE DIFFERENTE DE LA VOTRE ?

Du coup non...

La Guyane, c'est français mais ça n'est pas la métropole, ça il faut être parti, et l'avoir vécu, pour le comprendre. Notre travail est le même mais forcément il s'adapte à la réalité des gens, qui est différente en Guyane, à la Réunion (*l'orthophoniste a également exercé à la Réunion et effectué une mission humanitaire au Mali*) et encore plus, en Afrique.

E 2, expérience d'une orthophoniste remplaçante en cabinet libéral à Bora Bora, à deux reprises durant 7 mois

1) AU COURS DE VOTRE PRATIQUE EN POLYNESIE, A QUELLES DIFFERENCES CULTURELLES VOUS ETES VOUS CONFRONTE ?

Sur le plan technique, la journée commence très tôt. Le premier rendez-vous est à 7 heures, les gens se lèvent à 5 heures et la nuit est à 17-18 heures, donc le rythme est complètement différent.

Les différences ?! Houlà, et bien, certains enfants viennent en pirogue aux séances par exemple ! Les enfants sont très investis dans la rééducation. Ils sont très autonomes, et sont reconnaissants qu'on soit venus pour leur apporter un soutien, ils sont très demandeurs et très acteurs de leur prise en charge. Ils réalisent que ça les aide. Ca me rappelle les enfants de quartiers populaires ici, ça se rapproche plus de ça en tout cas que des séances cadrées, un peu subies par les enfants « obligés » de venir chez l'orthophoniste.

La salle d'attente était en plein air, c'était un peu la cours de récréation en fait, il n'y a pas d'horaires, on prend les enfants quand ils sont là, à la suite. Au début, la question de la responsabilité n'est donc pas la même, mais en fait tout fonctionne comme ça là-bas. Parfois les familles passent aussi la journée dans la salle d'attente pour discuter.

Bien sûr on a affaire au bilinguisme français-tahitien –le tahitien ce n'est pas comme le créole par exemple, c'est très différent, il n'y a pas de base communes d'avec le français-. Le français c'est la langue de l'école, et le tahitien la langue parlée à la maison, à l'oral. Il n'y a pas vraiment de retard de parole ou de langage. Souvent, c'est plutôt de l'apprentissage, éclaircir les nuances qui ne sont pas toujours comprises. Il y a une grande différence entre l'expression et la compréhension. Les enfants sont orientés comme ici, par les écoles ou les médecins.

Alors déjà on ne connaît pas les mêmes choses, les imagiers sont différents. : les enfants ne connaissent pas les radiateurs, les robes sont dénommées « paréos » ! Il existe un imaginaire sur la France très idéal (un garçon pensait que les enfants de métropole avaient des machines à devoirs ?!). Les lotos sont avec des fruits exotiques ! Les tests sont adaptés car les normes ne sont pas du tout les mêmes, d'ailleurs on fait au plus évident, les troubles les plus gênants.

L'île est une grande famille, tout le monde se connaît, les familles sont nombreuses. Une petite fille me dit « Ah si tu rentres en France tu diras bonjour à Céline ! », ils n'ont pas du tout la même perception sociale qu'en métropole, ni les mêmes activités. Le weekend, tout le monde fait le tour de l'île (qui fait 9 km d'un bout à l'autre), et les enfants croient que l'on fait la même chose le dimanche, en vélo, en France. Le don d'enfant entre membres d'une même famille n'est pas rare, une femme peut donner un enfant à sa sœur, qui en a moins par exemple. Elle sera appelée « tata » par l'enfant mais aura un rôle de mère. Les enfants handicapés ou avec des difficultés sont confiés à la grand-mère, aux anciens, qui sont un peu sages... c'est eux qui s'occupent de ces enfants. Il y a peu de tabous par rapport à ici. Il y a des hommes très féminisés, qu'on appelle les « réhréh » (?! je ne trouve pas l'orthographe officielle), ça peut surprendre parce que les codes sont différents. Là bas ils sont parfaitement intégrés dans la société, c'est normal, ce n'est pas déviant du tout.

On n'a pas les mêmes références. Le mode de vie est différent, que ce soit la nourriture, les habitudes, les horaires...

2) QUELS SONT LES EXEMPLES DE DECALAGES CULTURELS QUI ONT LE PLUS MARQUE VOTRE PRATIQUE ?

Au niveau de la communication, il faut aussi s'adapter. L'orthophoniste que je remplaçais m'avait un peu briffé. Par exemple au niveau de la communication, pour dire oui, la bas, ça peut se faire par un mouvement du sourcil. Au début j'ai cru que les gens ne me répondaient pas. En fait le regard est important car c'est un moyen de contact. Relever le sourcil, c'est comme acquiescer, comme on le fait ici pas des mouvements de têtes, des murmures, des « oui oui ».

Il n'y a pas de vouvoiement de politesse, c'est uniquement pour le pluriel. Tout le monde se tutoie et se fait la bise, dans la rue, etc.

Les gens sont en tong, déjà car il fait chaud, et parce que c'est facile à enlever. Dès qu'on rentre à l'intérieur, il faut être pieds nus, dans les institutions, à la banque, au cabinet, partout. Les familles métro s'habituent mais au début on sait qu'ils viennent d'arriver !

Au niveau du temps (social), l'île est rythmée par le HEIVA, les fêtes traditionnelles de juillet, mois durant lequel la vie d'arrête. Les gens font des répétitions qui durent tard le soir, tout le monde participe, toutes les générations se mélangent. C'est le mois où il faut prendre ses vacances, plus personne ne vient au cabinet.

La religion est très présente ; ils sont protestants très pratiquants. Tout le monde va aux cérémonies le dimanche. Certaines familles pratiquent aussi un peu le vaudouisme. C'est pas vraiment tabou mais c'est très présent dans l'imaginaire, les gens y croient et s'en méfient. Je n'ai pas trop connu ça, c'est délicat de rentrer dans les coutumes qui ne sont pas extérieures, c'est intrusif car ce n'est pas notre culture, ça fait vite « curiosité pas très adaptée ».

3) FORTE DE CETTE EXPERIENCE, PENSEZ VOUS QU'IL EXISTE DES EVIDENCES CULTURELLES DANS LA PRATIQUE ORTHOPHONIQUE ?

Oui, déjà par la nécessité de se détacher de certaines choses. Il faut penser de façon différente, lâcher ses acquis et s'adapter.

4) A VOTRE RETOUR QUELLES DIFFERENCES D'AVEC VOTRE PRATIQUE EN POLYNESIE VOUS ONT LE PLUS MARQUE ?

Ce n'est pas tellement au niveau de la prise en charge, de la façon de faire. C'est plus la vie que j'ai trouvé impersonnelle, les séances un peu « froides », disons institutionnelles, cadrées. Mais finalement c'était aussi de vrais actes d'orthophonie.

**5) SELON VOUS CETTE EXPERIENCE A-T-ELLE MODIFIE VOTRE APPROCHE
THERAPEUTIQUE ACTUELLE, NOTAMMENT AVEC LES PATIENTS D'UNE
CULTURE DIFFERENTE DE LA VOTRE ?**

Au début oui, l'approche est différente, il faut une adaptation à une façon de penser différente de celle à laquelle on est habitué mais s'investir dans la culture (par exemple se tenir au courant de la cuisine, des fêtes, des vêtements pour les occasions). Faire preuve de curiosité. Ca change le relationnel. Je sais pas si j'ai plus fait attention à ça après la Polynésie, cette adaptation est plus ou moins consciente en fait... peut-être on fait attention au vocabulaire ? Je vois surtout ça avec les enfants plutôt des quartiers, parce qu'en tout cas on échange et on partage sur la culture avec eux, on ajoute leurs fêtes sur le calendrier pour les situer dans l'année, ils me racontent ce qu'ils ont fait, etc.

E 3, expérience d'une orthophoniste à la Réunion, remplacement d'un cabinet en libéral pendant 4 mois, puis en Martinique pendant 10 mois.

1) AU COURS DE VOTRE PRATIQUE EN MARTINIQUE, A QUELLES DIFFERENCES CULTURELLES VOUS ETES VOUS CONFRONTE ?

Déjà, au niveau des enfants, ils sont tous bilingues. Avec plus ou moins de facilités en français, surtout ceux qui viennent nous voir (rires), donc on comprend pas tout. Les retards de langage ou de parole sont pas très distincts du coup. La première année à la Réunion, avec des patients tout petits, je posais que des questions fermées. Mais bon, c'est quand même du créole, c'est assez proche du français, alors on s'aide du contexte, on s'habitue, et on arrive à comprendre. On acquiert vite un lexique créole de base, donc ça va.

2) QUELS SONT LES EXEMPLES DE DECALAGES CULTURELS QUI ONT LE PLUS MARQUE VOTRE PRATIQUE ?

Bah, les mots du français sont prononcés de façon différente, par exemple la « lune » là bas c'est la « line », donc on comprend parce qu'il y a le contexte, ou on redemande, on pose des questions et on trouve un terrain d'entente. C'est pas que c'est une utilisation incorrecte, c'est que le vocabulaire est parfois différent, on fait la différence quand on connaît un peu le créole, à force ! J'avais le matériel de l'ortho que je remplaçais à disposition. C'est la même chose qu'ici, bien sûr on parle pas des choses qu'ils ne connaissent pas (comme le chauffage, l'hivers, la luge, tout ça), mais bon, on peut apporter le vocabulaire sans qu'il l'est déjà vu, c'est pas grave, comme ici quand on peut, heu... parler des lions, des girafes, les animaux de la savane, tout ça. On vit à peu près de la même façon, sinon le créole et des petites différences... où c'est décalé... c'est la langue surtout.

3) FORTE DE CETTE EXPERIENCE, PENSEZ VOUS QU'IL EXISTE DES EVIDENCES CULTURELLES DANS LA PRATIQUE ORTHOPHONIQUE ?

Non, pas vraiment, c'est comme à Nice, ici quoi, c'est plus au niveau des quartiers mais comme il y a des quartiers privilégiés et des quartiers plus difficiles, où il y a plus ou moins d'investissement, d'assiduité... mais ça je l'attribuerai pas au côté culturel de là-bas, c'est plutôt social ... Il y en a certains qui font de longs voyages en bus pour venir, la salle d'attente est pleine parce que les familles n'ont pas forcément de voiture, mais l'investissement, c'est comme partout quoi, ici aussi il y a des quartiers où les gens viennent pas, bah c'est pas grave, ils n'appellent pas, pas d'excuses, il y en a qui sont très gênés au contraire, qui sont vraiment désolés, mais des évidences culturelles...non, c'est pas l'impression que j'ai.

4) A VOTRE RETOUR QUELLES DIFFERENCES D'AVEC VOTRE PRATIQUE EN DOM-TOM VOUS ONT LE PLUS MARQUE ?

Alors peut-être des prises en charge très « standards ». Là-bas quand les enfants arrivent on vérifie tout, il y a des problèmes dans plusieurs domaines, surtout les maths. Après le CP, les maths c'était d'office, d'office les orthos font tout... parce qu'il y a des troubles dans plein de domaines, vu qu'il y avait des carences de compréhension, de conceptualisation, liés au trouble du langage. C'est une stimulation socioculturelle aussi la prise en charge, parce qu'il y a plus de précarité, parce qu'aussi c'est différent au niveau de la famille, bon ici on peut le voir aussi mais bon, comme c'est plus ... Je suis dans un quartier privilégié ici, mais à l'Ariane¹⁵ je pense qu'on peut trouver les mêmes choses, que c'est plus lié au milieu social peut-être... voilà. Comme il y a plus de précarité, les familles ont beaucoup d'enfants, c'est pas forcément dans la culture l'éveil éducatif comme il peut y avoir ici, surtout, bah... (*la petite enfance*) ça se passe comme ça quoi, l'éducation passe moins par l'éveil, la stimulation comme on peut faire ici aux petits, beaucoup de geste, expliquer, montrer des images, éveiller le langage, là bas au début pour un retard de langage ou de parole tu y vas à tâtons parce que tu sais pas trop ce que dit l'enfant, de quoi ça relève, tu vas faire du essai-erreur, quoi. Le curseur est décalé en fait. On peut voir ça aussi ici dans des quartiers... plus « défavorisés » on va dire, mais c'est un mélange culturel et social, du coup. C'est pas du à LA culture de la bas, quoi. Je pense pas, je dirais pas ça.

5) SELON VOUS CETTE EXPERIENCE A-T-ELLE MODIFIE VOTRE APPROCHE THERAPEUTQUE ACTUELLE, NOTAMMENT AVEC LES PATIENTS D'UNE CULTURE DIFFERENTE DE LA VOTRE ?

Oui donc, à faire des prises en charge qui sont plus globales, à tester plus de choses et pas uniquement le trouble d'articulation ch/j pour lequel les enfants sont envoyés ici par exemple. Ce que j'ai vu la bas, ça m'a fait creuser au niveau des acquisitions je pense, oui.

Après c'est pareil, le métier reste le même, bon un peu de nouveau matériel, des pathologies différentes parce qu'on fait tout, les structures il y en a mais bon, c'est différent... en fait il y a moins d'orthophonistes donc tous les patients vont en libéral, donc les pathologies, c'est plus que ce qu'on voit en libéral ici. (*c'est polyvalent ?!*) oui, voilà, c'est ça ! Et puis c'est intéressant de voir travailler d'autres gens, quand on fait la passation.

¹⁵ Quartier populaire de la ville de Nice

E 4, expérience d'une orthophoniste en Côte d'Ivoire, 18 ans dans le public et remplacement d'un cabinet en libéral situé à Abidjan, pendant 7 ans.

L'interview a eu lieu au cabinet libéral de l'orthophoniste. Notons que cette personne connaissait déjà la culture Ivoirienne pour y avoir longtemps vécu avant d'y exercer.

1) AU COURS DE VOTRE PRATIQUE EN AFRIQUE, A QUELLES DIFFERENCES CULTURELLES VOUS ETES VOUS CONFRONTE ?

Alors d'abord la différence elle est langagière. Il y a à peu près 80 dialectes qui sont parlés, tous différents, le français est compris mais pour l'expression, j'ai travaillé avec des interprètes là bas. Sur une natte, au sol, avec la famille, enfin les mères surtout, et leur dialectes –qui peut être différent du dialecte du père-, l'enfant, et l'interprète.

Il faut toujours travailler avec l'interprétation culturelle, par exemple on va vous dire qu'un enfant bégaie parce qu'il a été empoisonné par l'esprit de quelqu'un, parce qu'il était trop ou pas assez... Alors « empoisonné » c'est pas au sens... prendre quelque chose, c'est un sort, on lui a jeté un sort, c'est comme ça qu'il faut le comprendre. Il y a pas de maladies, il y a rien qui est naturel il y a toujours une explication, culturelle, qui est à interpréter, à comprendre en fonction des croyances. Par exemple en France quand il y a un symptôme on va soigner la maladie, pas que l'organe, il faut prendre la maladie dans son ensemble, et la médecine traditionnelle qui est utilisée, ça fait partie de la culture, et de la prise en charge que de respecter ça. Je respectais les guérisseurs, j'en parlais avec les patients... il faut vraiment en parler, reconnaître et respecter ça, et pas arriver, en docteur blanc, avec sa blouse blanche, ça, ça fait peur, les gens viennent pas vous voir, comme ça.

2) QUELS SONT LES EXEMPLES DE DECALAGES CULTURELS QUI ONT LE PLUS MARQUE VOTRE PRATIQUE ?

Bien sûr, plein ! Moi je travaillais avec les mamans en ville, et c'est différent après de ce qui se passait en brousse, ou dans les villages, là où il y a le bain de langage des bébés, des tout-petits.

Les bébés, sont baignés, sont maternés par les grands-mères. Les mères sont au champ, travaillent, ce sont les vieux qui s'occupent des bébés. Les grands-mères les massent beaucoup, elles dorlotent, elles bercent, toutes les grands-mères chantent beaucoup, parlent beaucoup aux bébés, leur racontent des choses, tout ça. Quand ils sont plus grands, ils jouent avec les gamins du même âge, se chamaillent, chantent, s'amuse, etc... Et les changements, les migrations vers la ville, le contexte là bas, tout ça, a fait qu'il y a eu une acculturation de ces traditions. -Je parle au niveau de la ville là hein, donc - acculturé c'est-à-dire qu'il y a eu rupture, il n'y a plus eu ce modèle éducatif, les mamans se retrouvaient avec leur bébé sans leur avoir parlé ni les avoir baigné dans ce langage, dans ces chants, ses contes, plein d'amour comme l'avaient fait les grands-mères. Et ces mamans arrivaient avec leur gamin, je me rappelle elle posait leur bébé sur le bureau en disant : « voilà, il parle pas, il veut pas parler » !

Alors ce qu'il se passait là, on avait un travail énorme, c'est que en fait elle parlait à l'enfant que quand il parlait, pour lui répondre, comme elle l'avait vu au village, comme elle avait toujours connu ça, mais elle avait oublié tout ce bain de langage, donc, on ne parlait pas à l'enfant, « il n'a qu'à parler d'abord ». Voilà, tout le côté culturel et traditionnel avait été (*geste de balayage de la main*), et elle attendait que l'enfant parle pour lui parler. Comme ça se passait avant, mais avant il y avait tout le travail de la grand-mère et des classes d'âge. Et elle voulait qu'il se mette à parler mais, je disais « mais madame, toi, tu lui parle ? » « non, il n'a qu'à parler d'abord ! »

Et le deuxième point c'est que les mamans s'évertuaient - alors j'ai beaucoup travaillé la dessus, sur le bilinguisme dans les familles parce que la maman ne parlait pas forcément le même dialecte que le père donc si elle n'était pas autorisée à parler sa langue elle parler le peu qu'elle connaissait de la langue du père mais... ou alors elle parlait pas du tout. Ou alors elle lui parlait français, pour lui donner une chance, comme un avantage, sur la langue de l'école. A l'époque c'était bon, il va apprendre à lire et à écrire il va aller à l'école c'était de gros sacrifices pécuniaires des parents et parfois même du village, entier, qui se cotisait pour qu'un gosse aille à l'école apprendre. Et en fait, le gosse il bricolait quelque chose, une sorte de langage pas du tout structuré, ou alors très calqué, très scolaire « Je m'appelle Amadou. Je suis en CE1 » en fin c'était rien de spontané, rien d'expressif en fait. Les petits enfants qu'on nous amenait n'avaient pas de langage affectif, n'avait pas été maternés par la langue d'amour de leur mère mais ils avaient grandit avec une langue de très mauvaise qualité. Donc aux mamans fallait leur expliquer, leur dire « à ton enfant, parle lui ta langue, celle de ton cœur », et là il fallait aussi faire accepter au papa que la maman parle son dialecte, parle dans sa langue de cœur. Pour peu qu'ils n'étaient pas de la ville et qu'ils n'avaient pas le même dialecte, la maman n'était pas autorisée à parler son dialecte, donc il fallait expliquer pour lever l'interdiction par le papa.

(IL Y A-T-IL UN EXEMPLE DE DECALAGE CULTUREL QUI VOUS A PARTICULIEREMENT MARQUE AU DELA DE LA DIFFICULTE DE LA DIFFERENCE DE LANGUE ?)

Au début où j'ai travaillé là bas bon, j'ai fait mes études en France, j'avais travaillé deux ans avant et par rapport à ici (*La Côte d'Ivoire en fait*) c'était pas pareil que ce que j'avais appris. D'abord c'était pas du tout les mêmes sons, ils n'ont pas le même accent que nous. Bien sûr le matériel qu'on a n'est pas adapté. Tout ce qui était matériel image, ça passait pas, parce que les images ne sont pas les mêmes, les objets, les activités, tout ça c'est différent. La canne à pêche ça veut rien dire, ils ne connaissent pas, la bas ils pêchent à l'épervier alors, ça n'a rien à voir ! Tout ce qui était matériel auditif non plus, puisque c'était difficile pour eux de comprendre ce français. Après, l'anamnèse, et ben là, c'est pareil, les questions sont les mêmes mais faut savoir les poser pour avoir une réponse. Par exemple, est ce qu'il fait la boule (?) Bah la boule, c'est au niveau psychomoteur, puisqu'il faut pouvoir (geste de rotation du poignet, main en protrusion paumière vers l'intérieur) prendre la nourriture dans le plat commun, faire une boule avec la thickée¹⁶ et la porter à la bouche. Et si l'enfant mangeait pas seul, c'est que ça tombait partout, qu'il était sale, qu'il arrivait pas à faire sa boule donc au niveau psychomoteur c'est qu'un truc allait pas. Bien avec la main droite bien sûr parce qu'il est pas question de mettre la main gauche dans le plat, et ainsi de suite, bon. Les premiers entretiens, c'était pas « comment s'est passé votre grossesse » mais des questions adaptées.

¹⁶ Nourriture africaine

Il y a des tas de choses par exemple pour voir si la maman était une bonne maman, on demandait –heu, c’est comme ça qu’on parle la bas- fallait dire « est ce que ton enfant pissait dans ton dos ? » parce que une maman qui a un enfant au dos, même tout petit, va jamais (une bonne maman quoi) ne va jamais avoir un enfant qui va faire pipi ou caca dans son dos. Pour voir la propreté... ou encore pour la marche, on demande est ce que ça a duré ? non pas « à quel âge il a marché » parce que ça, elles savent pas mais est ce que ça a duré. Et là, elle dit ouiiii, ça a duré jusqu’aaa... et plus le « a » est long, plus on sait qu’il a marché tard. Voilà, plein de petites choses comme ça !

Après au niveau du langage, c’est ça surtout qui intéresse hein, ils ont tendance à faire des verbes avec des noms « je suis en retard parce que j’ai panné ce matin » (= *je suis tombé en panne*)

Après le fond était le même, la rééducation c’était, le fond c’était pareil mais évidemment il fallait adapter heu... j’ai ré-étalonné les bilans, les normes sont pas les mêmes. Il y avait des épreuves qui pouvaient passer pour ratées et ne l’étaient pas. Par exemple une épreuve je me rappelle plus de quoi, 9 enfant sur 10 n’y arrivait pas, j’ai du changer, mais où « montre moi ton pied » c’était « je montre mon pied » (*geste vers le pied qui accompagne la phrase*), et l’enfant dit et fait le geste. C’est très scolaire, pour avoir une relation avec un enfant c’est très difficile, alors montre moi ta main, il y arrivait pas, il pouvait pas.

3) FORTE DE CETTE EXPERIENCE, PENSEZ VOUS QU'IL EXISTE DES EVIDENCES CULTURELLES DANS LA PRATIQUE ORTHOPHONIQUE ?

Ce qui me paraît important c’est déjà d’accepter les traitements traditionnels. A part ça, je suis pas sur. Si vous aller travailler à l’Ariane, vous aurez autant de problème que moi à Abidjan. Le tout c’est d’accepter la culture de l’autre et de faire en sorte que ça ne soit pas une barrière à votre prise en charge. Et ça, par contre, là oui c’est important. Je parle de la bas parce que c’est mon expérience et que j’y ai vécu mais je pense qu’il y a des quartiers, en France, où ça peut être la même chose. Ou on reçoit des gamins de culture différente aussi.

Je pense pas qu’il y ai de problèmes si on a une bonne relation avec les gens, et avec la famille. Si la famille vous fait confiance, c’est bon. Vous pouvez lui demander, ce qui se fait, ne se fait pas. Il faut même ! Parce que, peut être inversement des choses qui vont vous paraître bien chez cet enfant ne vont pas être acceptées par la culture, au sein de la famille.

Mais ici aussi heu... bah par exemple « oh putain » (*accent marseillais*) dans la bouche d’un petit marseillais ça passera mieux que dans celle d’un petit parisien, qui va se faire reprendre, voyez ! Je veux dire, il faut accepter ça.

Donc, voilà, en fait, les évidences c’est : se dire qu’en face il y a quelqu’un il y a quelqu’un qui a d’autres habitudes que les nôtres, une autre religion peut-être, une autre façon de vivre, que c’est sa culture de cœur, c’est affectif donc faut respecter ça, faut le prendre avec ça.

4) A VOTRE RETOUR QUELLES DIFFERENCES D'AVEC VOTRE PRATIQUE EN AFRIQUE VOUS ONT LE PLUS MARQUE ?

J'ai toujours eu aussi la bas des petits français, et puis j'ai plus travaillé la bas qu'ici. J'ai plus ramené de la bas, dans mes techniques, dans mes approches des gens que ce que j'avais emmené, ca c'est sur. Oui, ca c'est sûr ! Mais alors... travailler par terre. Travailler par terre sur une natte (*geste de la main pour montrer une natte roulée*) avec les parents. A Abidjan je travaillais par terre avec la maman, avec en général il y avait une grande sœur ou un bébé ou quelqu'un d'autre de la famille qui était là en plus, et puis il y avait un interprète, puis pour peu que j'avais un collègue de la même ethnie je lui demandais de venir pour qui traduise un petit peu. Et puis c'était un travail heu... je travaillais prote ouverte moi. C'est pas un souci pour moi et dans mon bureau tout le monde rentre. Et bien sûr j'ai toujours continué à travailler avec les mamans, en leur présence, sauf si c'est pathogène pour l'enfant. L'Afrique oui m'a appris à travailler autrement que comme je l'ai appris la maman dans la salle d'attente et l'enfant ici. Je jouais avec l'enfant en français, et l'interprète traduisait, et ca se passait très bien. C'est comme une traduction simultanée, et ca se passait extrêmement bien, le gosse me regardait, il était en communication, il y avait le contact visuel, il avait tout y avait les expressions du visage et voilà. Et ca permettait à la maman en rentrant de travailler comme ca. C'était de la guidance quoi. Du modélisme, je travaille beaucoup par modélisme. Bon ca bien sûr c'est avec les tout-petits qui avaient des problèmes de langage là hein, je te parle de ca, oh je te lance la balle, ah oui tiens (*rires*) je veux dire c'était pas de la grande philosophie. Ah la limite même quand j'avais pas d'interprète ca se passait qu'en français et c'était pas grave, je le faisais avec ma langue, et la maman avec la sienne et puis voilà. Je veux dire quand on joue par terre, les petits, ca suffit pour apprendre à parler, aimer ca ; que la mère parle à son enfant dans sa langue maternelle. Parce que ca, oui, les parents pensent donner des chances à l'enfant en lui parlant plusieurs langues, qui ne sont pas leurs langues affectives, ou le français parce qu'à l'école il va parler français.

J'ai un petit bonhomme là, les parents sont bulgares, bon niveau tous les deux, et pour donner des chances à l'enfant, le papa lui parle anglais, et la maman lui parle français. Et lui il jargone.(...) Alors je demande aux parents « quand vous dite un gros mot, vous le dite en quelle langue ? ah ! bah en bulgare ! Et bien oui, même si on manipule très bien une autre langue, on ne pourra pas dire les mêmes choses que dans sa langue maternelle. Et je crois que c'est ca, déjà, dans les autres cultures, déjà, le langage.

Dire « je t'aime » dans sa langue, parce que c'est pas pareil. Respecter la langue des gens, faire en sorte que le... accepter les différences. Observer la relation parent enfants pour comprendre comment ca se passe, ce qui se fait et ne se fait pas, demander, poser des questions.

Donc si j'ai ramené quelque chose je le redis c'est la modélisation, le travail avec les parents et ne pas avoir peur de se mettre par terre et de jouer par terre, de jouer par terre et de faire des choses par terre. Pas de blouse non plus, pitié ! Les enfants ont peur de venir nous voir, le médecin blanc le « toubab », ca vient de toubib, on peut pas créer une relation de confiance avec la crainte du docteur blanc, qui fait mal, qui est tout puissant et tout ca. C'est ca aussi, s'intéresser à eux, au gens, descendre de son piédestal, de ce qu'on a bien appris en stage, à l'école, pour être en relation avec les gens, ca c'est très important.

5) SELON VOUS CETTE EXPERIENCE A-T-ELLE MODIFIE VOTRE APPROCHE THERAPEUTIQUE ACTUELLE, NOTAMMENT AVEC LES PATIENTS D'UNE CULTURE DIFFERENTE DE LA VOTRE ?

Totalement. Avec tous les patients. Tous. Peut-être que je suis beaucoup plus dans le relationnel, j'ai appris à l'être. *(Est-ce du à votre expérience en Cote d'Ivoire ou à votre personnalité ?)* *(rires)* Oui ça je ne sais pas. Mais quand on est face à quelqu'un d'une culture différente la théorie qu'on a appris, bon, ben, faut pouvoir s'adapter et rencontrer l'autre. Voilà.

E 5 Témoignage d'une orthophoniste ayant effectué un remplacement en Nouvelle Calédonie durant 1 mois, et exercé en collaboration dans un cabinet libéral pendant 8 ans à la Réunion.

Etant donné l'éloignement géographique, l'entretien a été réalisé par téléphone. Il a été enregistré et retranscrit de la même façon que les entretiens ayant eu lieu lors d'une rencontre physique.

1) AU COURS DE VOTRE PRATIQUE DANS LES DOM TOM, A QUELLES DIFFERENCES CULTURELLES VOUS ETES VOUS CONFRONTE ?

Alors...heu... pour la Réunion ce que j'ai...qui a été le plus gênant... après est ce que c'est véritablement une différence culturelle dans la mesure où ça peut se retrouver parfois...mais si c'est quand même particulièrement à la Réunion, c'est dans la structure familiale ou en fait à la Réunion, étant donné que c'est une petite île, quand il y a un parent qui a un bout de terrain, il va ensuite le fractionner pour en donner un petit morceau à tous ses enfants. Ce qui fait que les familles sont très très regroupées. Certaines mêmes ont toujours habité dans le même village. Alors ça peut paraître presque normal, on voit pas où est le problème, sauf qu'on n'est pas en brousse, comme en Nouvelle Calédonie où il y a un côté tribal très marqué, à la Réunion c'est un département d'outre mer, c'est-à-dire que la vie ressemble globalement à ce qu'on peut vivre ici, et c'est là que c'est une différence surprenante. En plus de ça, dans les familles, quand un enfant naît, il va être élevé un peu par tout le monde...enfin, par les parents, mais aussi les grands parents et que il y a pas de passation de pouvoir trans-générationnel c'est-à-dire que c'est encore les grands parents tant qu'ils sont là qui ont un peu le pouvoir, et la conséquence pour une orthophoniste, en tout cas ce que moi j'en ai perçu c'est qu'il y a un peu une démission parentale. Avec beaucoup de mères qui ont du mal à s'approprier vraiment ce rôle de mère parce que soit elles reproduisent l'éducation exactement comme elles l'ont eu parce qu'elles ont eu leurs enfants très très tôt- et ça à la Réunion les femmes ont des enfants très très tôt-, il n'y a pas de recul sur l'éducation, donc heu... Ce qui est très fréquent à la Réunion c'est les claques dans la figure, c'est les coups de ceinture, il y a une espèce de violence culturelle qui est donnée aux enfants, mais parce qu'ils font comme eux ils ont eu quand ils étaient petit, parce que leurs parents leur en ont donné, eux-mêmes comme ils avaient eu enfants donc ça fait vraiment parti de la culture. Et ils le disent comme ça. A un moment donné, il y a deux ans je crois il y a une loi qui est sortie comme quoi il y avait interdiction de frapper les enfants, j'ai eu des parents qui sont arrivés avec une attitude très réactive du style « et ben puisque c'est comme ça, je le touche plus, d'accord très bien et on verra bien quand il sera délinquant, c'est terminé, moi je dis plus rien » donc ils démissionnaient totalement parce qu'ils avaient l'impression qu'on leur enlevait leur seul outil d'éducation. La claque et la ceinture. Donc ça il faut pouvoir s'y faire quand même, on n'est pas habitué, ça renvoi énormément de violence pour nous, mais pour eux c'est culturel. C'est comme une tape sur les fesses pour nous quand un enfant a dépassé les bornes quoi. Globalement il y a pas mal de violence, il y a beaucoup de parents qui boivent, l'alcool est très présent. Et l'alcool plus la violence c'est quand même décalé. Par rapport à l'image qu'on en a ici. Ça fait partie des choses qui m'ont assez épuisée, cette espèce de non appropriation du rôle parental. On se laisse transporter, par ce que les générations ont fait avant nous « bah c'est comme ça », on a l'habitude.

Ca c'est très dur à enlever des mentalités. Il y a vraiment une ... c'est très présent parce que l'île étant petite, on vise à pas trop se diluer, il y a beaucoup de différentes cultures. Des chinois, des arabes, des tamouls, des zoreilles¹⁷ et chacun vient avec sa culture et sa liberté de l'exprimer tout à fait clairement. Ce qui veut dire que ça les oblige à être très rassemblés dans ce qu'ils expriment de leur culture. Chacun vit en toute intégrité avec des cultures très différentes à ses cotés, et tout ne se mélange pas. On a du mal à quitter ce qui « fait l'habitude », c'est la garantie que l'on est dans notre culture. Je parle pas de moi en tant que zoreille mais d'un créole qui va faire comme ses pères avant l'ont fait parce que comme ça au moins c'est la garantie qu'il y a quelque chose de l'ordre culturel qui est maintenu. Je pense que c'est d'autant plus fort qu'ils se frictionnent en permanence à des cultures très différentes. Qui se vit très bien mais pour bien se différencier de la culture chinoise par exemple quand on est tamoul on est... pas intégriste mais parfois ils vont un peu loin sans même en comprendre le sens. Ils vont aller chercher comment on faisait en Inde pour avoir les choses les plus authentiques possibles pour faire des cérémonies tamouls qui soient les plus « comme on faisait avant » possibles. Parfois au détriment du sens.

2) QUELS SONT LES EXEMPLES DE DECALAGES CULTURELS QUI ONT LE PLUS MARQUE VOTRE PRATIQUE ?

Alors les choses qui m'ont le plus marqué alors c'est l'alcool, le rapport à...moi je suis zoreille donc je suis blanche, donc je viens de la métropole donc je suis intelligente...

Quelque chose qui m'a un peu révolté, dans la lignée de ce que j'ai dit, c'est l'habitude. « On a fait l'habitude », cette phrase là, c'est du créole, je l'ai tellement entendu ! Ça amène dans des espèces d'incohérences humaines qui sont ... incroyables... par exemple il y a un médecin qui s'installe, les gens vont voir ce médecin puis il devient le médecin référent. Et ce médecin se trouve être vraiment un branquignole, il décèle pas des choses extrêmement graves chez les patients, donne des médicaments qui des fois ne sont pas les bons, il n'est pas de conseil, enfin il est vraiment... ce n'est donc pas un bon médecin. Les patients le valident, c'est-à-dire que quand ils viennent voir l'orthophoniste ils disent qu'ils vont voir untel, qui n'est pas bon, « nous aime pas » (*créole*) tout ça alors vous leur dites : « pourquoi vous ne changez pas de médecin ? » ... parfois le médecin n'est pas arrivé à diagnostiquer à temps une maladie ce qui fait que le patient la déclenche tardivement et c'est pire que ce qu'il aurait pu avoir, le patient est en souffrance, et à la question pourquoi vous en changez pas de médecin les gens répondent « ah bah nous a fait l'habitude a'ec ça ». L'habitude est plus forte que le bon sens. Elle a une importance extrêmement importante et donc une difficulté à changer les choses. Quand on a fait l'habitude, on est rassuré. On a vu quelqu'un, on l'a vu plusieurs fois, on va pas changer. Même si la personne en face est pourrie. Donc il y a pas le volontarisme qu'on peut trouver en métropole, des gens qui vont partir voir 12 spécialistes pour avoir le meilleur... non, non, non (*rires*) là on va prendre celui qui est juste à côté, et le simple fait d'avoir un petit contact avec lui, ça rassure, et voilà on a fait l'habitude. Il y a une passivité qui est vraiment... alors c'est une analyse personnelle mais qui découle du rapport à l'esclavagisme.

¹⁷ Mot créole désignant les français blancs métropolitains, à cause des oreilles qui rougissent à la chaleur tropicale

C'est encore très présent dans les mentalités, en même temps qu'on ne bouge pas trop les choses et on s'accroche à ce que les ancêtres faisaient, aux pères de nos pères. Il y a encore le 20 décembre qui est la fête de la libération de l'esclavagisme, c'est une fête encore très vivace. Et à chaque fois on remémore ce que nos ancêtres ont vécu. Donc l'esclavagisme on le commémore pour ne pas l'oublier certes, mais il est encore très présent. Et en fait dans cette passivité, il y a vraiment quelque chose de l'ordre de l'esclavagisme. Je m'accroche au passé, je prends pas vraiment ma vie en main. L'Etat décide. Quand on monte dans les hauts c'est pire. Un ami infirmier me racontait –là je le fais en français mais c'était en créole des hauts - « pourquoi l'Etat il fait pas plus d'argent ? il a qu'à faire une machine pour faire de l'argent comme ça il nous donne plus d'argent ». Et voilà, c'est ce rapport là aux choses. Il y a l'Etat souveraineté toute puissante et c'est comme la maman qui arrive pour donner du lait et pourquoi elle en a pas plus puisqu'il suffit qu'elle le veuille pour en donner plus. Tout ce qui est du rapport à l'économie, c'est même pas de la science fiction c'est un univers qui n'existe pas. C'est un manque de connaissance mais aussi un maintien dans un manque d'autonomie et d'indépendance, qui fait que avant c'était les blancs les chefs et puis il y avait les esclaves et aujourd'hui bah c'est l'Etat qui décide et eux n'ont pas, aucunes capacités de décisions. Mais qui se transmet de génération en génération. Donc on est quelque part... c'est une toute petite île coupée du monde aussi donc ça aussi. La France qui donne les sous c'est un concept un peu lointain. Ceux qui sont partis en métropole ont une vision un peu plus large et un peu plus précise, avec une volonté de faire bouger les choses.

A propos des croyances, qui sont très très fortes, la sorcellerie par exemple, tout ça. J'ai eu des mamans par exemple qui donnaient des tisanes des grands-mères, qu'elles allaient voir, pour faire parler leur enfant. Et quand à un moment donné je dis que je suis contente, que ça avance bien, qui a eu des déblocages, la maman vient et me dit qu'elle va voir une grand-mère qui lui a donné « l'herbe pour causer », je sais plus quel nom ça a exactement mais c'est un mélange d'herbes fait pour causer. Une maman très européanisée ! Mais il y a la certitude... parce que il peut y avoir beaucoup de facteurs qui déclenchent le langage chez l'enfant, ou en tout cas qui l'accélèrent, mais celui qu'elle va retenir, c'est celui...le plus éloigné de sa capacité à elle à changer les choses. C'est forcément l'herbe magique puisque moi, j'ai pas d'impact là-dessus, j'ai pas ce pouvoir là, j'ai pas cette capacité. Ils vivent tous dans un univers de très fortes croyances. Tout le monde va à l'Eglise, ils sont tamouls ET ils vont à l'Eglise, ils font la communion, tout ça. Savent pas forcément pourquoi, mais toujours pareil, faut aller à l'Eglise parce que bah...on a fait l'habitude, c'est comme ça. Sans réflexion sur le sens de ma religion.

La matériel... bah oui utiliser des choses que les enfants côtoient dans la vie réelle. La différence entre fruits et légumes par exemple, pour la catégorisation, on a du acheter du matériel arriver à faire comprendre la différence entre fruits et légumes. Et du coup il y a aussi une confusion au niveau du vocabulaire parce qu'ils vont dire pour des plantes, ou pour des fleurs, «un zerbe ». Et l'herbe, c'est pas une fleur. En créole, ça peut tolérer cette confusion sémantique alors du coup ils vont faire le transfert en français et du coup une herbe ça va être une fleur. Il y avait vraiment plusieurs axes de travail. Et au niveau de la langue j'en ai pas trop parlé mais effectivement le fait que les enfants parlent en créole, la structure du créole n'étant pas la même qu'en français heu... d'abord ça ne s'écrit pas ou c'est en phonétique.

C'est une langue orale la plupart du temps, donc quand elle s'écrit ça s'écrit plutôt en phonétique et donc ça rend les choses difficiles pour passer ensuite au français. Parce qu'il y a une confusion français-créole, ou des fois même ça reste exclusivement créole et pour rentrer dans la structure française ça c'est... surtout que certains enfants je leur disais « mais, est ce que tu as vraiment envie d'apprendre à parler français, tu veux vraiment que je t'aide à mieux parler français ? » mais en fait non ! à quoi ça leur sert, quoi ?! chez eux on parle créole, leurs grands parents ils parlent créole.

Ils le comprennent quand ils regardent la télé mais ... il y a de sens dans leur vie pour maîtriser le français. Donc bon la on lâche l'affaire mais du coup tout ce qui est sphère du langage écrit... c'est même pas la peine, on oublie.

Donc voilà, beaucoup de travail sur le corps, des outils pour les mettre dans leur corps. On faisait aussi un travail de psychomotricité. A partir de là, quand des enfants sont des étrangers par rapport à leur propre corps c'est extrêmement difficile pour faire découler une pensée fluide, un corps fluide, une manière d'organiser les choses qui soit fluide à partir du moment où eux ce sont des briques et qui sont dans... vraiment quand je dis étrangers à leur propre corps c'est la sensation que j'avais. Ils savaient pas trop comment ça fonctionnait. Il fallait vraiment remonter jusqu'à la source, pendant 8 ans j'ai fait le saumon ! En permanence, en permanence. C'était fascinant, parce que du coup je suis allée chercher dans des trucs bien profonds... avant toute chose.

3) FORTE DE CES EXPERIENCES, PENSEZ VOUS QU'IL EXISTE DES EVIDENCES CULTURELLES DANS LA PRATIQUE ORTHOPHONIQUE ?

En Nouvelle Calédonie c'était très différent, moi j'étais à Nouméa, j'en ai pas trop parlé mais j'ai eu des cas, des gens avec une culture et une intelligence incroyables, des personnes aphasiques avec des mots que moi-même je ne connaissais pas. Donc pour le coup on se prend une grande claque. Des pathologies aussi que j'avais jamais eues. La plupart des personnes âgées que j'ai eu à la Réunion étaient alitées, ne me parlait pas. Alors que je m'attendais pas du tout à ça, les domiciles en Nouvelle Calédonie étaient pour des scléroses en plaques, des maladies de parkinson, mais des anciens médecins, des gens très érudits. Et donc j'aurais pas pensé ça en allant là-bas, je m'attendais plutôt à quelque chose de l'autre... alors il y a aussi un côté très tribal, mais à Nouméa ce que j'ai pu avoir, cette richesse intellectuelle chez les gens qui vivaient là-bas. ... mais c'est pas trop la question donc.... Autant je parlais de la structure familiale à la Réunion mais en Nouvelle Calédonie, c'est au-delà, vraiment dans la structure tribale. C'est-à-dire qu'il y a le petit chef, et partant de là il y a une hiérarchie familiale qui fait qu'on ne peut pas composer sans ça. Nul part l'enfant ne peut être pris isolément, il y a toujours un contexte familial, culturel, social, mais encore plus en Calédonie et à la Réunion où on ne peut pas le sortir de là, de la structure familiale et tribale. C'est une partie d'un tout et donc si on agit sur ce tout on ne peut pas agir sur cette partie. En Nouvelle Calédonie il y a le petit chef du village, alors il est pas avec des plumes et tout mais c'est très très installé. Il faut faire très attention à ce qu'on fait parce que quand on est un blanc qui travaille il faut pas qu'une des personnes de la tribu nous voit en train de danser, de fumer ou faire des choses qui seraient pas correctes, parce que toutes ces structures tribales font que... ça se fige autour de nous, et qu'on n'est plus admis. Je trouve qu'ici, en France, on a plus la possibilité de prendre l'enfant alors... un peu plus isolément.

Parce qu'il y a beaucoup de familles qui sont soit monoparentales soit il y a le parent avec les deux enfants mais il n'y a pas toute la famille, les tantes, les oncles, les grands parents derrière. Donc on a affaire à une petite structure familiale qui est plus réduite. Et donc on a l'impression qu'on agit sur une sphère plus isolée. A la Réunion ou en Nouvelle Calédonie non. Il faut prendre en compte les 40 personnes qui composent la famille (*rires*). Il y a des fois où j'ai travaillé avec les grands parents. C'est les grands parents que j'avais en entretien. Et les parents venaient mais sincèrement je parlais plus au grand père qu'aux parents.

4) A VOTRE RETOUR QUELLES DIFFERENCES D'AVEC VOTRE PRATIQUE A LA REUNION VOUS ONT LE PLUS MARQUE ?

L'implication des parents parce que moi j'avais vraiment zoomé la dessus, je voulais arrêter l'orthophonie en partie à cause de ça. J'en avais marre de porter les familles. A la Réunion, j'ai vraiment transformé ma manière de travailler. En 8 ans, tout ce qui est la petite fioriture autour de la dyslexie par exemple ou sur le langage oral, cette petite dentelle je l'ai pas utilisé en 8 ans, je me remets à réfléchir dans ce sens là depuis que je suis rentré. A la Réunion je n'ai eu que des gros chantiers. Avec des enfants qui parlent créoles, pour certains ne parlent pas français. Dans les premières étapes j'ai donc fait des formations qui me donnaient des outils pour travailler sur le corps, parce qu'il y a quelque chose avec le corps qui est très étrange, qu'il n'y a pas ici. Bon au départ par manque de stimulation parce que chacun se rejette un peu le bébé, dé- responsabilisation des parents. Puis il n'y a pas de liberté dans le corps. Le coup de la ceinture dont je parlais tout à l'heure traduit bien là un rapport particulier, c'est un corps de violence un peu. De souffrance en tout cas. J'ai du aller travailler énormément sur le corps même avec les mères, qui étaient dans des états de stress tellement dépassés qu'elles ne comprenaient pas ce que je leur disais. Elles ne pouvaient pas l'intégrer. Donc ça, depuis que je suis rentré, des parents qui me disaient « peut-être que je pourrais faire des petits jeux ou des petits exercices, dite moi ce que je peux faire » wouah ! la première fois que j'ai entendu ça j'ai cru que j'allais pleurer. Donc ça, voilà, et puis le fait que je puisse travailler sur des choses trouble isolé de parole par exemple, ou d'articulation. Ca c'est... du délire, ça veut dire que tout le reste va bien. Ou une dysorthographe, une gamine qui arrive elle est super intelligente, à priori tout se passe bien mais l'orthographe, il y a que ça...incroyable. Ca c'est complètement nouveau pour moi depuis que je suis revenu. Avant il n'y avait toujours que gros chantier, du global, à la base il y avait toujours un problème au niveau du langage oral, donc on partait toujours de là, et quand on arrivait au langage écrit il y avait eu du chemin. Ca, ça me change. De ne pas avoir une tonne de point sur la nomenclature qui se mélangent.

5) SELON VOUS CETTE EXPERIENCE A-T-ELLE MODIFIE VOTRE APPROCHE THERAPEUTIQUE ACTUELLE, NOTAMMENT AVEC LES PATIENTS D'UNE CULTURE DIFFERENTE DE LA VOTRE ?

Alors les formations que j'ai faites, parce qu'il y avait ces difficultés, ont modifié ma manière de travailler. J'arrive à des prises en charge beaucoup plus globales avec la famille alors qu'avant j'en étais incapable ? Je zoomais sur le gamin et presque la famille ça m'intéressait pas. Alors qu'aujourd'hui il y a vraiment une prise en charge familiale, beaucoup globale pour l'enfant en tout cas. Aujourd'hui où je travaille il y a une population maghrébine, et j'ai une espèce de petite chaleur pour eux, voilà. Je saurai pas dire avec précision ce que ça a changé, mais le fait d'être aller me confronter à d'autres populations, heu...oui, je fais plus de liens, pour ceux qui le désirent et qui en ont besoin il y a des enfants d'autres cultures qui sont parfaitement installés dans la culture française, donc je vais pas aller heu... mais pour des personnes âgées par exemple, je vais plus faire de liens... un patient dysarthrique que j'ai peut me sortir des mots en arabe, et j'implique beaucoup plus ce travail ...en algérien, ou il m'apprend des mots en algérien, ça veut dire que sa culture algérienne est présente pour lui, avec une prise en charge globale sur la personne, je joue sur les deux cultures. Ça me permet d'avoir un contact plus global, et du coup plus juste. Ça a changé ça. L'orthophoniste qui sort de sa culture ramène forcément dans sa musette cette richesse, cette capacité à rentrer en communication au-delà des mots, d'être à l'écoute autrement. Il faut chercher le dénominateur commun qui fait sens.

E 6 expérience d'une orthophoniste à Raiatea (Polynésie française) pendant 6 mois

Compte tenu de l'éloignement géographique, l'entretien a été effectué et enregistré par téléphone.

1) AU COURS DE VOTRE PRATIQUE A RAIATEA, A QUELLES DIFFERENCES CULTURELLES VOUS ETES VOUS CONFRONTE ?

Alors il y a quand même la langue malgré tout, parce qu'il y a le tahitien. C'est-à-dire que parfois ils vont parler français mais ils vont mettre des mots tahitiens dans le français parce qu'en fait... heu... généralement entre eux ils parlent tahitiens mais en général il y a beaucoup de mots... en fait c'est difficile de savoir s'ils parlent français avec des mots tahitiens ou tahitien avec des mots français. En fait une fois ils m'ont dit qu'il y avait des mots tahitiens qui ne se disaient pas en français ou l'inverse je sais plus... mais bon, donc du coup ils mélangent tout le temps les langues. Ensuite il y a des petites attitudes par exemple pour dire « oui » ils vont hausser les sourcils vers le haut. Et donc du coup c'est vrai qu'au début de la pratique, quand on n'est pas trop au courant on se dit « bon qu'est ce qu'il fait il veut pas me parler ?! » en fait si, il répond, mais en haussant les sourcils simplement quoi. Donc du coup, ils sont pas forcément très bavards quoi ? En tout cas pas comme on a l'habitude. Parfois on est confronté à des enfants ou des adolescents qui sont pas très très bavards et qui se cachent un peu derrière cette façon de communiquer qui est gestuelle et qui est pas... bon, voilà. Mais c'est pas... on s'y fait quoi. Ce sont des gens qui ont du mal dans le respect de l'emploi du temps, par exemple prévenir quand ils viennent pas qui ont du mal à anticiper les choses et être respectueux des horaires ou des choses comme ça. Ils y arrivent après quand ils comprennent que c'est important pour nous mais voilà, dès qu'il pleut, on peut être surs qu'ils vont pas venir. Des choses comme ça... ils sont assez paresseux les polynésiens (rires), très très gentils, mais assez paresseux. Après, en ce qui concerne ma pratique... elle a été heu... disons que je pense pas que j'ai exercé différemment mais les... du fait que les familles étaient pas forcément au courant des... que telle chose pouvait être difficile pour son enfant par ce qu'il avait du mal à lire ou des choses comme ça... du coup l'accompagnement parental, l'accompagnement des familles est beaucoup plus important parce que ils sont pas au courant de tout ce qui se fait, de tout ce qui peut exister, de tout ce qu'il peut y avoir... par exemple, les femmes quand elles sont enceintes, elles vont boire, elles vont fumer, de la Pakalolo, du shit de là bas en fait, parce qu'elles savent pas que ça peut avoir une répercussion sur le fœtus quoi. Il y a un problème de ce point de vue là il y a un petit souci de... santé sociale, publique en fait, parce qu'ils sont pas courant. Après ça dépend peut-être des îles. Raiatea c'est la deuxième plus grande île de Polynésie après Tahiti, mais il y a des coins de Raiatea qui sont assez pauvres et les gens habitent dans des cabanes tout ça, et du coup c'est vrai que tout ce qui est éducation, santé, etcetera, ils sont pas au courant de tout, de tout ce qui se fait ; Donc l'accompagnement est d'autant plus important. Après il y a aussi des familles qui font plus attention que d'autre, qui encadrent bien leur enfant, qui l'emmènent à Tahiti, se faire suivre ou d'autres choses, mais ce sont souvent des familles qui ont plus d'argent.

(C'est plutôt le côté social qui joue là ?) Alors oui, la le social il joue énormément, alors ça c'est extrêmement important en Polynésie. Il y a beaucoup de violence liée à l'alcool, il y a pas mal d'inceste, de choses comme ça, souvent liées à l'alcool tout ça. Ils avaient aussi, dans leur culture, par exemple le premier enfant d'un couple est élevé par les grands-parents souvent. Donc du coup c'est pas forcément évident d'avoir le bon interlocuteur quand on veut expliquer quelque chose.

2) QUELS SONT LES EXEMPLES DE DECALAGES CULTURELS QUI ONT LE PLUS MARQUE VOTRE PRATIQUE ?

Oui alors, ce sont des gens à la fois très réservés qui vont pas forcément vers vous mais en même temps ce sont des gens extrêmement gentils, mais qui parfois auraient tendance à abuser un peu, de la gentillesse du coup... c'est-à-dire ils vont aller... débarquer chez vous pour vous demander quelque chose et c'est assez récurrent quoi. Parce que vous aurez parlé deux fois avec eux, ou vous aurez donné un conseil, du coup voilà quoi. Ils sont assez introvertis en première apparence et en fait après c'est un peu l'inverse.

3) FORTE DE CETTE EXPERIENCE, PENSEZ VOUS QU'IL EXISTE DES EVIDENCES CULTURELLES DANS LA PRATIQUE ORTHOPHONIQUE ?

C'est-à-dire qu'on va avoir une attitude différente avec une autre culture c'est ça ? en fait je me suis adapté par rapport à cette retenue que j'ai ressenti chez les polynésiens mais j'ai pas eu l'impression d'avoir changé ma pratique, vraiment mon métier pour autant... bon en même temps j'ai travaillé que 6 mois là bas je crois pas avoir le recul nécessaire enfin suffisant pour voir vraiment tout ça, je sais pas mais ...

4) A VOTRE RETOUR QUELLES DIFFERENCES D'AVEC VOTRE PRATIQUE EN POLYNESIE VOUS ONT LE PLUS MARQUE ?

La différence c'est que les pathologies là bas étaient plus lourdes qu'ici. Après ça dépend d'où on exerce mais les pathologies là bas sont plus lourdes parce que bah déjà il y a deux langues hein malgré tout il y a le français et le tahitien, que ... il y a un bain langagier qui est moins riche qu'en France, étant donné qu'il y a qu'une langue et que... les familles sont plus à cheval sur l'éducation quand même que les métros, mais c'est différent. Après moi, dans ma pratique, il a fallu que je m'adapte aux difficultés des enfants mais comme on pourrait avoir des enfants très en difficulté en France ça arrive. Mais disons que c'est plus concentré en Polynésie. Les retards de langage vont être plus importants, ou de parole. Un petit peu plus de handicap moteur, de pathos plus lourdes quoi.

5) SELON VOUS CETTE EXPERIENCE A-T-ELLE MODIFIE VOTRE APPROCHE THERAPEUTIQUE ACTUELLE, NOTAMMENT AVEC LES PATIENTS D'UNE CULTURE DIFFERENTE DE LA VOTRE ?

Oui, oui oui oui ça m'a permis d'être confronté à d'autres cultures et de voir comment je m'y adaptais, par exemple. De voir si j'arrivais à m'y adapté, et ça c'est bien passé. Par rapport à tout ce qui est guidance parentale, parler aux familles, leur faire prendre conscience que l'orthophonie c'est important, que l'enfant en a besoin, voilà, être beaucoup plus dans cette démarche là d'accompagnement global alors qu'en métropole les parents sont quand même bien mis au courant soit par le médecin scolaire, soit par l'institut, soit pas le médecin généraliste ou le pédiatre. Là bas ils sont un peu heu... les médecins, ce sont souvent les médecins d'ailleurs qui prescrivent qui disent d'aller voir l'orthophoniste et sans trop d'infos. Bon c'est surtout pas rapport aux suivis des familles, en fait c'est surtout ça.

E 7 expérience d'une orthophoniste en Guyane, pendant un an en libéral, à Cayenne puis à Kourou.

1) AU COURS DE VOTRE PRATIQUE EN GUYANE, A QUELLES DIFFERENCES CULTURELLES VOUS ETES VOUS CONFRONTE ?

Sur plusieurs plans, déjà les pathologies sont pas forcément les mêmes et ensuite sur le plan culturel, effectivement c'est pas pareil, ça concerne les patients, et le réseau de professionnels.

Déjà là bas ils parlent créole et je crois, alors j'ai pas les chiffres exacts mais je crois qu'il y a plus d'une vingtaine de dialectes en Guyane. Donc il y a le créole guyanais, le créole haïtien, il y a énormément de populations différentes en Guyane. Les haïtiens, les dominicains, les brésiliens donc pour la plupart des enfants, même des adultes que j'ai suivis, le français n'était pas la langue maternelle. C'était peut-être la langue du DOM TOM, officielle, mais c'était pas la langue maternelle, pour eux c'était le créole, ou le portugais, ou une autre langue. Donc il y a un contexte de bilinguisme qui concerne quasiment tous les patients. Ça c'est un premier point, et donc ça peut heu... quand on se retrouve avec une grand-mère créole qui amène son petit fils et qu'on comprend rien de ce qu'elle dit c'est assez gênant. Et pour faire une guidance, et pour l'anamnèse, et pour l'avenir de la rééducation. Ensuite sur le plan culturel, bon un truc tout bête, bon ici en France on a des renards, des écureuils, des chats, des chiens, bah eux ils ont des chats et des chiens aussi mais ils ont tous les animaux de la forêt amazonienne avec lesquels ils sont beaucoup plus familiers. Par exemple les enfants de 4 ou 5 ans là bas ne savent pas ce que c'est une vache quoi. Quand en plus il y a un retard de langage heu... bon moi j'ai refait tout mon matériel, en fonction de ça, j'ai cherché des images d'animaux, de fruits guyanais, tous les champs sémantiques pour refaire un imagier. J'ai aussi du adapter les tests, évidemment, parce que bon ils sont étalonnés en France, voir au Québec donc ça invalide pas mal de chose donc je me suis permis, bon en fait j'ai du faire certains arrangements, je pense au N-EEL par exemple pour les petits ou au lieu de demander « écureuil » je demandais « agouti », qui est une sorte de lapin là-bas quoi, et ça marchait mieux, ça donnait... on peut pas tout ré-étalonner donc faut faire marcher son sens clinique et son bon sens quoi, c'est-à-dire qu'on fait passer les épreuves mais bon c'est différent, ça serait un bon sujet de mémoire que d'adapter des bilans d'ici et de les étalonner pour les DOM TOM quoi parce que même si il y a beaucoup de choses communes et différentes il y a moyen de faire des adaptations communes quoi... sinon, donc j'essayais de respecter la prégnance vocalique, la prégnance syllabique, donc de respecter le niveau de difficulté et le niveau de fréquence des mots, pour eux, mais voilà, ça c'était une adaptation qu'il a fallu faire. Différence culturelle aussi parce que en Guyane il y a une différence de rythme, par exemple janvier et février là-bas c'est des mois heu... quasi morts parce que c'est le carnaval, et le carnaval c'est sacro-sain et donc il y a beaucoup beaucoup d'absentéisme et beaucoup de jours qui sont fériés. Alors il y a aussi, au sujet de l'absentéisme un investissement de la scolarité et un investissement du langage qui est pas forcément le même qu'en France. Bon après ça dépend aussi des familles évidemment mais le travail de guidance était particulièrement délicat dans la mesure où j'étais pas toujours très crédible en débarquant comme ça de métropole, connaissant pas tout à fait le contexte et donc voilà.

2) QUELS SONT LES EXEMPLES DE DECALAGES CULTURELS QUI ONT LE PLUS MARQUE VOTRE PRATIQUE ?

Encore une fois cette grand-mère créole avec qui il était pas possible de reconstituer quoi que ce soit concernant les antécédents de santé de son petit fils... j'ai travaillé à Cayenne dans un centre de santé pour sourd, et donc là bas il y a un vrai décalage sur le plan médical parce que donc aucun enfant n'était implanté, heu... donc pas rapport à ce qu'on voit en France ca n'a rien à voir. Et un handicap qui n'était pas tellement reconnu par les familles... un peu... pas banalisé mais une sorte de fatalisme quoi qu'on retrouve moins en France parce qu'il y a plus d'associations, plus de réseaux, que les professionnels sont plus à la pointe alors que là bas il y a quand même un vrai retard par rapport à tout ca quoi.

3) FORTE DE CETTE EXPERIENCE, PENSEZ VOUS QU'IL EXISTE DES EVIDENCES CULTURELLES DANS LA PRATIQUE ORTHOPHONIQUE ?

Oui, oui bien sûr !

4) A VOTRE RETOUR QUELLES DIFFERENCES D'AVEC VOTRE PRATIQUE EN GUYANE VOUS ONT LE PLUS MARQUE ?

J'ai trouvé ca plus facile ! Le dialogue est plus facile, les réseaux sont plus étoffés, les enfants sont... on se sent plus à l'aise on a plus l'impression d'avoir vécu des parcours scolaires qui se rapprochent quoi. J'ai trouvé ca plus facile. Et puis tous les petits livres qu'on peut amener là-bas sont pas forcément adaptés genre Tchoupi fait un bonhomme de neige, ca n'a aucun sens quoi. Mais c'est du matériel sur lequel on a l'habitude de s'appuyer.

5) SELON VOUS CETTE EXPERIENCE A-T-ELLE MODIFIE VOTRE APPROCHE THERAPEUTIQUE ACTUELLE, NOTAMMENT AVEC LES PATIENTS D'UNE CULTURE DIFFERENTE DE LA VOTRE ?

Oui, bien sûr de toute façon c'est un apport énorme sur le plan humain et sur le plan professionnel parce que il faut se... faire preuve d'une adaptabilité plus importante. J'ai gagné en maturité et aussi en sens clinique encore une fois parce que quand on peut pas se fier à un bilan ou à notre matériel quand tout n'est pas prémâché en quelque sorte ban on est bien obligé de se montrer très créatif et de se poser plus de question. Ici je suis plus dans un milieu montagne, campagne donc je reçois plus de patient de culture française mais je travaille aussi dans un centre où il y a une population maghrébine assez importante donc je retrouve quand même des différences culturelles, mais ca dépend du lieu d'exercice.

E 8 Expérience d'une orthophoniste ayant exercé dans les DOM TOM (Réunion, Guadeloupe, Polynésie française, Nouvelle Calédonie), à Madagascar et dans des pays étrangers non francophones (Venezuela notamment)

1) AU COURS DE VOTRE PRATIQUE HORS METROPOLE, A QUELLES DIFFERENCES CULTURELLES VOUS ETES VOUS CONFRONTE ?

Des différences de représentations mentales, et non identification au(x) modèle(s) qu'on propose, bien que ce soit pas dit c'est quand même évident. Après par rapport à nous il faut toujours faire attention au vocabulaire proposé. Les tests ne sont souvent pas appropriés. Dans la manière, dans la formulation, le vocabulaire, les tournures de phrases, au niveau de la sensibilité de la vie de tous les jours. On s'adapte dans tous les pays. Il est évident que quand on est confronté à des cultures différentes on travaille différemment. Notre travail est le même dans sa fonction mais au niveau du vocabulaire, au niveau du langage parce qu'on est obligé de savoir au moins quelques mots de la langue, pour pouvoir faire des traductions et puis surtout pour les enfants qui sont bloqués. Si d'emblée on leur parle dans un langage qui n'est pas le leur, ou académique ou français alors que c'est pas du tout leur langue maternelle c'est difficile. Donc il faut quelques petits mots, il faut savoir... par exemple dans les pays espagnols, je pense au Venezuela mais en fait ailleurs aussi il y a une différence énorme au niveau des formules de politesse. Ca c'est un tout petit exemple, mais ces différences culturelles sont très importantes parce que c'est un rapport à l'autre. De politesse, de respect. Nous on est là « bonjour » et puis voilà, c'est très sec, tout le monde fait pas comme ça, c'est différent. Ca il faut le savoir, simplement pour être respectueux vis-à-vis des gens, entrer en relation correctement. Et idem en Guadeloupe, il y a une manière de parler, les gens utilisent heu... quand ils parlent français ils parlent très bien français, quand ils parlent créole ils parlent créole, mais en français ils utilisent beaucoup d'adverbes, dans les formules de politesse, le « nous » n'est pas pareil, ils font les liaisons, alors que nous en français elles sont très peu utilisées alors que c'est quand même très important au niveau de la lecture. Et dans les pays étrangers, ou les pays francophones ou les pays, les DOM TOM, les gens utilisent les liaisons. Tout le temps, « bonne journée vous aussi » (*en faisant la liaison*), toujours. Et puis il y a un échange de formules de politesse qui est, moi je crois, inévitable et important et qu'on utilise dans beaucoup de pays, et en France, pas trop. C'est un peu « hay » comme les américains ou les anglais puis voilà terminé quoi.

Dans mon travail, moi j'ai commencé... des trucs tous simples, hein, pragmatiques. J'ai commencé à colorier les images LeBoeuf en noir, en marron quoi. Parce que c'est exaspérant d'avoir sans arrêt tout le matériel, - ou alors c'est du matériel bon marché-, mais tout le matériel orthophonique n'est fait que pour des pays francophones blancs. Donc au niveau de l'identification, c'est très difficile. Je vois dans la salle d'attente, donc j'achète beaucoup de journaux qui parlent d'ailleurs, d'Afrique ou avec des modes vestimentaires qui n'est pas du tout la mode française avec le pantalon, la chemise, le chemisier, la veste d'homme donc c'est des modes tout à fait différentes et au niveau du travail des cheveux, tout ça... c'est très important d'avoir des modèles ! Donc là certainement j'ai trafiqué beaucoup de petits jeux comme ça que j'ai rectifié moi-même, ou j'ai rajouté un certain pourcentage, c'est peut-être stupide mais bon, ça permet... les images LeBoeuf elles sont un peu vieillot mais c'est pas mal fait au départ donc je les ai arrangé, comme beaucoup de choses. Et il y en a que je n'utilise pas, tout simplement, parce que moi j'utilise pas des quantités de jeux et y en a que je n'utilise pas, oui, des tas de jeux très bien mais où le vocabulaire me heurte.

Par exemple il y a un jeu qui est pas mal, mais on va voir un gars avec des cheveux... il faut dire qu'il a les cheveux « crépus », comme tout le monde le sait le suffixe « pus » c'est quelque chose de péjoratif. Donc il y a des petites choses insidieuses comme ça qui sont dans le quotidien des gens qui ont comme références que des livres faits en métropole où moi je pense, c'est en toute bonne foi, c'est par ignorance que les gens utilisent un vocabulaire qui sans être blessant est quand même un vocabulaire péjoratif qui s'appuie sur des critères des anciens rapports dominants-dominés avec les blancs sur les noirs et ça c'est ça c'est inévitable. Sans en faire trop, sans me faire l'avocat de je-sais-pas quoi c'est quand même des évidences. Là je vois il y a eu par exemple à la Guadeloupe, il y a eu des grèves et tout, les mots se sont envenimés et ça a été jusqu'à traiter les gens de « sales blancs ». Alors les blancs l'ont pas digéré, toute une histoire et moi j'ai trouvé ça d'autant plus insultant et ahurissant que les gens le formulaient mais ce que vous pensez pas c'est que les gens, les guadeloupéens qui eux sont français ils se font insulter toute leur vie en France. Donc l'insulte raciale n'est même plus mentionnée. Et l'inverse a été pris comme si c'était l'insulte maximum. Donc là évidemment un décalage énorme quoi. De non prise en compte de la manière dont on s'adresse aux personnes, de façon condescendante en permanence c'est... comment dire, c'est subtil, mais c'est encore. Dans une pratique, il faut mettre un pied d'égalité là-dessus. Moi c'est ce que je pense, c'est ce que j'essaie de faire, parce que je le vois, c'est pas acquis.

Tous les tests il y en beaucoup que je traficote moi-même parce que je trouve... c'est idiot des fois. C'est pas adapté donc je les (re)fait moi-même pour certains et au niveau du vocabulaire c'est sur que je rajoute un vocabulaire adapté au niveau des fruits, des animaux, des adjectifs parce que les adjectifs sont différents, les jeunes n'utilisent pas toujours les mêmes adjectifs par exemple à la Réunion quand on dit « oh elle est belle » ça veut dire que quelqu'un est gros, bien en chair, ça a un rapport, il ya toute une signification des adjectifs français qui sont re-codifiés par rapport à une culture... ça on est bien obligé d'y penser.

Au niveau d'abord des enfants et de leurs modèles, au niveau physique, puis de l'habitat, il y a tout un tas de livres... tout un tas de choses qui sont faits avec un habitat purement français ou canadien parce qu'il y a énormément de jeux canadiens qui sont très bien mais tout ça c'est fait en fonction de d'un modèle européen. Tout, tout.

Par rapport au langage, ça peut l'être aussi par rapport à la forme de la phrase. Dans la mesure où souvent en créole, que ce soit le créole Réunionnais ou le créole... le créole guadeloupéen c'est un petit peu différent... mais il y a des fois des inversions de phrases qui sont des tournures anglaises un petit peu. Donc là... puis après il est évident que ... par exemple là je suis confrontée à une fille qui est infirmière et qui fait des études là d'infirmière et qui fait un petit peu critiquer par une infirmière en chef parce qu'elle disait « les sychologues », la « nemwologie », bon... le « pneu » est le pire (*rires*) ça c'est des choses c'est sur qu'il faut dire mais moi j'ai dit « écoutez vous dite de haut excusez-moi, c'est parce que je pratique trop l'espagnol » et puis ce sera terminé. Parce qu'en espagnol on ne le dit pas. C'est vrai que ... et en créole on ne le dit pas non plus. Donc elle parlait elle avec son accent et faut relativiser les choses, elle fait très bien son travail elle a de très bonnes notes partout donc des petites choses d'articulation on va dire, parce que oui c'est vrai ... mais qui sont culturelles là pour le coup. Donc ça aussi il faut en tenir compte. Donc je l'ai fait travaillé parce que du coup elle... tout en lui montrant que c'était pas un jugement de valeur. Sinon ça veut dire qu'elle parle mal français et c'est pas ça du tout, c'est que le seuil d'exigence ça doit pas être d'être tous comme ... Le « pneu » c'est très laid d'ailleurs mais vous l'utilisez, dans d'autre langue c'est pas possible un truc comme ça... Donc ce qui peut passer pour le fin du fin en prononciation française il faut le heu...relativiser aussi. Faudra bien le dire, ça convient en France. Il faut être exigeant sur le français au niveau de certaines choses, après il faut l'être un peu moins avec d'autres. Après s'ils connaissent pas l'okapi ou la couleur de la mangue, pour un petit français, c'est moins grave quoi. Par exemple hein !

2) QUELS SONT LES EXEMPLES DE DECALAGES CULTURELS QUI ONT LE PLUS MARQUE VOTRE PRATIQUE ?

Là il faut que je réfléchisse. J'ai fait un truc à Tahiti... Les pays où il y a beaucoup de métissage...

Au niveau relationnel il est évident, que ce soit à Tahiti, ou ici en Guadeloupe, il y a une relation qui est très différente, dans la mesure où il y a une relation très... comment dire... A Tahiti les gens rentrent et vous font deux bises. On se tutoie, ils font des bises, il y en a qui m'apportent des glaces, enfin... donc il y a... c'est pas une relation familière puisqu'il ... il y a pas de vouvoiement, ça se fait pas en créole, bien qu'il savent que ça existe donc nous on l'utilise un peu et une fois qu'on a montré qu'on savait l'utiliser puisque nous on a les deux, après les gens vont dire « on se tutoie ». D'accord. Moi je ne tutoie pas systématiquement parce que autant en créole on tutoie automatiquement, autant en français c'est mettre un peu mettre les gens à notre disposition, puisqu'on a les deux on doit mettre le « vous » en premier qui est le premier temps de la politesse. Et que l'autre personne nous dise ... à ce moment là on peut puisqu'en créole on se tutoie bien évidemment et qu'on fait comme ça. Mais en espagnol c'est la même personne bien qu'il y est des petites formules de politesse aussi qu'on utilise de temps en temps pour montrer qu'on les connaît mais les gens sont très ... comment dire... sans inhibition vis-à-vis du thérapeute donc ils viennent vous parler assez... plus facilement moi je dirais. Du fait qu'il n'y pas cette barrière de conventions.

3) FORTE DE CETTE EXPERIENCE, PENSEZ VOUS QU'IL EXISTE DES EVIDENCES CULTURELLES DANS LA PRATIQUE ORTHOPHONIQUE ?

Oui, bien sûr et je crois qu'on peut pas ... il y a des choses qu'on va garder tout le temps, quelque soit les pays. Hélas ! enfin hélas... les gens voient toujours les choses du petit bout de leur lorgnette c'est-à-dire en fonction... on estime des choses universelles mais... déjà le rapport des gens entre eux n'est pas universel. Bon après l'ouverture tout ça, le respect tout ça c'est universel bien sûr mais après ce sera dans la forme. Les grandes idées tout ça sont universelles mais la forme est à travailler, c'est la forme à laquelle il faut être... au niveau du langage bien entendu et de l'attitude, auxquelles il faut être vigilant pour se comprendre. Donc au niveau du langage, au niveau du vocabulaire, faire attention que ce vocabulaire en permanence codifié ne soit pas blessant pour les autres. Mais déjà de reconnaître qu'il est blessant, même si on l'habitude de l'utiliser, c'est le reconnaître, déjà. Ça, et puis la manière d'être... Utiliser un échange, c'est-à-dire, nous on va apporter la francophonie et l'autre apporte aussi beaucoup de choses. C'est un échange, il faut... c'est capital. Après on peut utiliser notre langage et les faire travailler sur du matériel qu'ils apportent eux même. Ça c'est souvent. Moi je travaille avec les oiseaux de là-bas, les frégates superbes, les colibris, les pélicans, tous ces trucs là, sur les fruits, etc. Sachant que la pomme et le raisin ils connaissent, ils adorent ça, comme en France on achète des litchis et des mangues donc faut pas non plus rester que leur domaine, on connaît bien le lion même si il y en a pas France, bon. Mais aussi parler des choses sur place qui ont été occultées. Parce que les livres de lecture sont faits en France avec des exemples français. Alors moi j'ai fait un livre de lecture parce que ça m'agaçait ces trucs de lecture globale sur lesquels les familles s'échinent le soir en rentrant du boulot et qui n'ont pas de... pour eux. Je l'ai refaite avec une iconographie changée. Il ya des textes qui sont pas adaptés. Que je tropicalise, que j'africanise pour qui est un vocabulaire qui évoque ! Une image mentale, plus qu'une capucine. Une capucine, c'est sûr que... voilà, des tas de choses comme ça. Il ya de quoi faire.

4) A VOTRE RETOUR QUELLES DIFFERENCES D'AVEC VOTRE PRATIQUE A L'ETRANGER VOUS ONT LE PLUS MARQUE ?

Bah je sais pas j'avais quand même travaillé longtemps en France avant de partir à l'étranger. Donc heu... ce qui me gêne un petit peu en France c'est peut-être une méconnaissance, de ce qui se passe ailleurs. Mais là je le trouve ici par rapport aussi à d'autres choses. Mais de différent, je vois pas, par contre. Ma pratique quand j'étais en France était pareil, toujours un peu comme ça, marginale mais ça a toujours été comme ça. J'ai travaillé dans divers endroits en France et c'est vrai que chaque région a ses caractéristiques et c'est très intéressant. La aussi on est obligé avec les enfants ... quand du côté de la Charente on vous dit « ce tantôt on se voit » ça veut dire m'après midi. D'ailleurs c'est marrant on retrouve au niveau du créole dans la mesure où le créole a utilisé certains mots de vieux français, on retrouve par exemple le « grelé », qui veut dire le crayon, on le retrouve dans certains coins de France ! Quand on va dans une région on s'adapte aussi quoi. J'ai trouvé ça très très intéressant. Il faut prendre le temps de voir les choses, et de les admirer. Si on a un vrai regard de découverte, mais une découverte sans critiques, c'est... Le rapport est tout de suite différent. Avec les adultes, les enfants, les parents... les gens doivent le sentir je pense, quand on arrive ouvert à d'autres choses, chargé de sa hotte de bons cadeaux qu'on distribue même si personne n'a rien demandé on partage toujours.

5) SELON VOUS CETTE EXPERIENCE A-T-ELLE MODIFIE VOTRE APPROCHE THERAPEUTIQUE ACTUELLE, NOTAMMENT AVEC LES PATIENTS D'UNE CULTURE DIFFERENTE DE LA VOTRE ?

Non, mon approche a toujours été la même. C'est la manière dont on est, dont on a envie d'être... d'aider en fonction de la demande sans imposer. Et du regard que nous on a, et la réciprocité qu'il entraîne. On a des représentations nous aussi de certaines choses, c'est hallucinant ! il y a des a priori, des choses qui circulent, des préjugés. Il faut enlever tout ça et prendre ce que les gens ont, tomber les barrières comme les cocos, il faut enlever les couches pour arriver au meilleur, toujours, tout le temps.

Idées de supports en orthophonie :

« *Tous les enfants du monde : comment vivent-ils ?* » P. Godard, C. Dupoizat, Broché

« *Les fêtes d'ailleurs racontées aux enfants d'ici* » C. Lénars, J. Lénars, E. Dumont-Le Cornec, F. Malenfer, La Martinière Jeunesse

« *Maisons d'ailleurs : Racontées aux enfants d'ici* » de Caroline Laffon et Frédéric Malenfer, Broché

« *J'ai deux pays dans mon cœur* », C. Dolto, Gallimard

« *Enfants du Monde* », PEMF, photo-image, Mango

Collection « enfants du monde », PEMF : présente la vie quotidienne d'un enfant dans son pays

« *Les Drapeaux du monde expliqués aux enfants* », S. Bednar, A. Steinlein, C. Guénot, Broché

« *Kaina-Marseille* » Catherine Zambon Actes Sud

« *Enfants du monde* » A. Ciboul, C. Guyot, P. Mignon, Kididoc, Nathan Jeunesse

« *L'Islam expliqué aux enfants* », Tahar Ben Jelloun, Broché

« *Je découvre les enfants du monde* », E. Morruzzi, N. Bouchama, Rue Des Enfants

« *Ecoles du monde* », S. Moreno, A. Moreno, MILAN

« *L'imagerie des enfants du monde* », E. Beaumont, M.R Guilloret, C.Hus-david, I. Misso, G. Hoffman, BROCHE

« *La Tora expliquée aux enfants* », Marc-Alain Ouaknin, Broché

« *Les religions du monde expliquées aux enfants* » de Brown /Langley, Relié

« *Oasis dans le Pacifique* », Jaime Alfonso Sandoval, édité par Thierry Magnier

« *Mon grand imagier : les pays du monde* », M. Domont, Collectif, Eclair du Monde

« *L'Europe à petits pas* », J.B Durand, T. Bonté, Actes Sud jeunesse

« *Enfants du voyage* », ASET, Haute Saône

« *Les grandes religions du monde* », B. Marchon, J.F Kieffer, Centurion Astrapi

« *Ecoles du monde* », Milan, Jeunesse

« *Le vêtement* », Gallimard, Mes premières découvertes

« *La famille* », C. Dolto, Mine de rien, Gallimard Jeunesse

