

# REGARDS CROISÉS SUR DES EXPÉRIENCES TRANSLINGUISTIQUES ET TRANSCULTURELLES LORS DE MISSIONS ORTHOPHONIQUES "HUMANITAIRES".

*Elisabeth MANTEAU et Sylvia TOPOUZKHANIAN*  
*Orthophonistes, Docteurs en Sciences du Langage*

*Mots-clefs : francophonie - plurilinguisme - transculturalité - représentations*

## **INTRODUCTION.**

Les deux auteurs font partie de l'association *Orthophonistes du Monde*<sup>1</sup> (OdM) au sein de laquelle elles assurent les responsabilités de Présidente et Vice-Présidente, mais elles ont assuré, en dehors de ces fonctions, des missions de terrain en Afrique sub-saharienne. Elles ont également d'autres expériences de travail dans le Maghreb avec *Handicap International* pour l'une, en Arménie avec *Espoir pour l'Arménie* pour la seconde.

Cet exposé se propose d'analyser les expériences translinguistiques et transculturelles de ces missions, dites humanitaires, et d'en tirer des enseignements pour la pratique orthophonique dans un pays habituellement pensé comme monolingue et monoculturel : la France. Tout d'abord, l'étiquette « humanitaire » apposée aux missions d'OdM ou des autres associations interroge car, induisant « la recherche du bien de l'humanité »<sup>2</sup> (Petit Larousse), elle est porteuse de connotations caritatives dans lesquelles nous ne nous reconnaissons pas vraiment ; nous nous reconnâtrions mieux dans le vocable « humaniste » (qui met l'Homme au-dessus des autres valeurs<sup>3</sup>) mais préférons surtout insister sur l'aspect professionnel de nos missions.

---

<sup>1</sup> Association *Orthophonistes du Monde*, 145 Bd de Magenta, 75010 PARIS, France

<sup>2</sup> *Petit Larousse*

<sup>3</sup> *Idem*

Les orthophonistes sélectionnés pour assurer (bénévolement) des missions avec Odm sont toujours des professionnels expérimentés (parfois experts) dans le type de prise en charge pour lequel la mission est demandée par nos partenaires étrangers. Plus encore peut-être que pour d'autres types de missions humanitaires parce qu'elles touchent à la communication et au langage, les missions assurées dans le domaine de l'orthophonie nécessitent tout autant d'avoir dans ses « bagages » des savoirs et des savoir-faire que d'être capable de s'en défaire et de les reconstruire en fonction du cadre humain : culturel, linguistique, socio-économique, écologique, etc.

Faut-il le préciser ? On ne fait pas que donner dans ces expériences exigeantes des missions bénévoles, on reçoit beaucoup, on apprend beaucoup, humainement bien sûr, mais également professionnellement. D'une part, ce qu'on (ré)apprend à faire « comme orthophonistes aux mains nues »<sup>4</sup>, on peut le faire encore mieux lorsqu'on revient en Europe avec les moyens qui sont les nôtres. D'autre part, passé le choc culturel des premières missions, on engrange des découvertes culturelles, souvent plus entraperçues que réellement comprises et intégrées, mais qui amènent à s'interroger sur un certain nombre de concepts fortement liés aux réalités culturelles comme la représentation des handicaps, le statut des personnes handicapées ou encore le rôle social de la parole, de l'écrit, de l'image. Ces remises en question posent également question sur le partage supposé de ces mêmes concepts par les familles des enfants auprès desquels nous intervenons dans notre pratique clinique en France. Ainsi, les auteurs voudraient faire partager des pistes de réflexion, issues de ces expériences transculturelles, dans le but de contribuer à améliorer les pratiques orthophoniques en France - ou ailleurs - avec des enfants et des familles issus d'autres langues et/ou d'autres cultures.

## ***I EXPERIENCES TRANSCULTURELLES.***

### ***1<sup>ère</sup> piste de réflexion. A propos de la représentation des handicaps.***

Les éducateurs avec lesquels nous avons travaillé lors des premières missions au Togo comprenaient bien que les enfants sourds, au-delà de leurs problèmes de langage pouvaient être intelligents et nécessitaient, de ce fait, des activités pédagogiques adaptées, propres à développer cette intelligence. Par contre, il était difficile pour eux d'envisager que les enfants infirmes moteurs cérébraux (IMC) puissent être, eux aussi, capables d'apprentissages, quelles

---

<sup>4</sup> Elisabeth MANTEAU. 2003. Orthophoniste aux mains nues. *La Lettre d'Odm* n°26, pp 1-2.

que soient leurs difficultés de parole. Nous avons d'abord attribué cette perception à un manque d'informations sur ces troubles, mais leurs réticences étaient telles qu'elles interrogeaient ; les échanges avec nos interlocuteurs et partenaires togolais nous aidèrent à comprendre comment l'approche professionnelle de ces handicaps lourds pouvait être liée à leur représentation culturelle.

Dans la tradition africaine<sup>5</sup>, 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 supra-naturelles. 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.

Il est important de comprendre qu'il serait présomptueux et stupide de sourire de ces représentations ou de se borner à y voir un certain folklore. Dans nos sociétés occidentales, bon nombre de représentations traditionnelles, non avérées par l'expérience ni par les recherches scientifiques, influencent peut-être encore nos propres modes de pensées ; pensons par exemple aux anciennes (?) superstitions entourant les naissances de bébés porteurs de "becs de lièvre". En Arménie par exemple, ces bébés-là sont encore, pour certains, abandonnés à leur naissance, malgré le travail de prévention effectué lors des consultations anténatales. En effet, il est honteux pour des parents arméniens d'avoir un enfant "différent", et la culpabilité ressentie est amplifiée par la famille et le voisinage, qui attribuent tout "défaut" à la conséquence d'une "faute" parentale ; inceste, consanguinité, etc.

Autre piste de réflexion à propos des représentations : si on essaie de comprendre les réticences encore vivaces d'une partie de la population européenne, professionnels compris, à

---

<sup>5</sup> Pierre ERNY. 1990. *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire* de Paris, L'Harmattan; particulièrement le chapitre sur « *les enfants exceptionnels* », pp. 96-100.

considérer les langues gestuelles des personnes sourdes comme de vraies langues, malgré des études linguistiques nombreuses, ne pourrait-on pas penser que ces résistances pourraient être liées à une persistance de préjugés culturels sur les rapports entre la pensée et le corps ?

***Vignette clinique n°1***

*Présentation d'un cas d'enfant suivi en orthophonie pouvant interroger sur la perception de son « handicap » par son entourage.*

***2<sup>ème</sup> piste de réflexion. A propos du rôle éducatif des images et des livres.***

Nous sommes habitués à privilégier l'utilisation de supports visuels et imagés dans les classes pour les activités de langage et les apprentissages scolaires, des enfants sourds notamment, et cette pratique peut être peu coûteuse et simple à réaliser. Pourtant, à plusieurs reprises, nous avons ressenti de la surprise, voire de la déception, lorsque nous retournions en mission auprès d'équipes africaines car, si certaines pistes de travail avaient été explorées et intégrées à leurs pratiques et donnaient déjà des résultats, cette possibilité de créer et employer des supports visuels n'était souvent que peu utilisée. Là encore, ce sont les rencontres, les discussions, les visites, qui peuvent aider à en comprendre les raisons. L'éducation en général, dans les pays de l'Afrique sub-saharienne utilise très peu de supports visuels ; la visite des écoles primaires "ordinaires" le confirme. Vivant dans une société dévoreuse d'images, il n'était pas évident pour nous de penser que l'image pouvait avoir en Afrique un autre statut culturel. Les professionnels africains ne sont pas opposés par principe à cette utilisation du visuel mais ils n'y ont pas spontanément recours.

Cette découverte peut nous aider à nous interroger sur d'autres perceptions que nous supposons naïvement partagées par tous dans nos propres pays. Ainsi nous savons tous que les livres ne font pas partie de certaines populations marginales, ou de culture différente de la culture dominante de nos pays, comme certains groupes de gens du voyage. Mais l'expérience clinique nous apprend que dans de nombreuses autres familles, dont on pourrait penser qu'elles partagent avec l'Ecole la langue et bon nombre de représentations culturelles, les livres sont des objets rares, voire absents. On se doit alors de réfléchir aux moyens de partager un projet avec ces familles où les supports écrits sont si rares et/ou si peu investis, lors de toute intervention orthophonique liée à l'acquisition de la langue orale et écrite.

### ***Vignette clinique n°2***

*Présentation d'un cas d'enfant suivi en orthophonie pouvant interroger sur le partage culturel du rôle attribué aux supports écrits entre la famille et les éducateurs /rééducateurs.*

### ***3<sup>ème</sup> piste de réflexion. A propos du rôle de la parole.***

Une vingtaine de missions en Afrique sub-saharienne ne peuvent suffire à appréhender avec certitude le rôle psycho-social de la parole dans cette région. Mais ces voyages, l'expérience acquise dans ces missions, les rencontres qu'elles permettent, ce que nous pouvons y vivre et observer, aident à approcher l'importance primordiale de la parole dans les cultures africaines. La lecture de quelques chercheurs, ethnologues et linguistes, européens et africains<sup>6</sup>, peut aider à mieux connaître (ou tout au moins mieux approcher) ces données culturelles.

Les sociétés africaines sont des sociétés de parole. On sait que la transmission de la culture et des savoirs a été essentiellement de tradition orale. On sait moins que les échanges sociaux sont basés sur des échanges de parole. Dire son nom à un étranger, c'est un peu lui faire un "cadeau" et initier un réel échange. Or, la surdité, et certaines pathologies motrices par exemple, ont des conséquences directes sur l'acquisition du langage oral. Travailler utilement avec nos partenaires africains, et avec l'entourage des enfants, nécessite de les aider à découvrir que ces enfants (sourds, IMC, etc) peuvent, à leur façon, devenir des êtres de parole<sup>7</sup>, si on leur en donne les moyens. Il est important d'avoir présent à l'esprit ces données essentielles de la vie sociale pendant que nous travaillons avec nos collègues africains à bâtir ou faire progresser les prises en charge de ces handicaps, mais également lorsque nous travaillons dans nos pays avec des familles issues, par exemple, de cultures africaines.

### ***Vignette clinique n°3***

*Présentation d'un cas d'enfant suivi en orthophonie pouvant interroger sur le rôle de la parole dans sa dynamique familiale.*

---

<sup>6</sup> Alassane NDAW. 1983. *LA PENSÉE AFRICAINE. Recherches sur les fondements de la pensée négro-africaine*. Dakar, Nouvelles Editions Africaines. Ouvrage préfacé par Léopold Sédar SENGHOR.

<sup>7</sup> Le vocable « parole » étant compris comme toute possibilité personnelle d'expression langagière, y compris par des signes gestuels ou pictographiques.

## ***II EXPERIENCES TRANSLINGUISTIQUES. Pistes de réflexion à propos du plurilinguisme.***

### ***1<sup>ère</sup> piste de réflexion. A propos des langues dominantes.***

La découverte de la mosaïque linguistique et culturelle des pays dits "francophones" conduit à réfléchir sur la langue française telle qu'elle peut être comprise, utilisée, vécue par les familles, quelles que soient leurs origines linguistiques et culturelles. Le Togo, la Côte d'Ivoire, et d'autres pays de cette zone sont, de par leur histoire, qui est aussi la nôtre, des pays francophones. L'éducation y est assurée en français et, à la différence des pays d'Afrique du Nord qui renouent avec leurs traditions de langue arabe, cette réalité risque de perdurer. En effet, prenons l'exemple togolais : il n'y a pas une tradition linguistique, le pays est constitué d'une mosaïque d'ethnies (une trentaine d'ethnies principales) et de langues différentes ; on retrouve la même réalité au Mali<sup>8</sup>, au Cameroun, dans la majorité (la totalité ?) des pays de cette zone et il semble que peu de gouvernements se risqueraient à imposer une langue vernaculaire comme langue nationale au détriment des autres au risque d'attiser des conflits interethniques. Si la mondialisation banalise certaines techniques et objets standardisés, l'importance accordée aux coutumes et aux langues reste vivace. Les petits togolais parlent et écrivent le français à l'école; mais à la maison ils parlent le minà, le kabiè, le cotocoli, etc, des langues très différentes au niveau de leur lexique, mais également dans leurs systèmes phonologiques et leurs constructions syntaxiques.

### ***2<sup>ème</sup> piste de réflexion. A propos des dynamiques linguistiques.***

En France et peut-être dans d'autres pays européens, on a coutume de penser le bilinguisme comme la coexistence, plus ou moins équilibrée, de deux langues utilisées dans des lieux et moments différents, généralement la famille/la société. L'observation des dynamiques langagières des pays plurilingues de l'Afrique francophone aide à approcher une réalité beaucoup plus complexe dans laquelle plusieurs langues coexistent et structurent les échanges au sein même des familles. On est naturellement plurilingue dans de nombreux pays de cette région subsaharienne et les observateurs monolingues que nous sommes observent avec étonnement, et admiration, cette faculté à maîtriser des langues souvent très différentes et à passer de l'une à l'autre selon les types d'occupations et selon les interlocuteurs. Cécile CANUT<sup>9</sup> qui a étudié de

---

<sup>9</sup> Cécile CANUT. 1996. *Dynamiques linguistiques au Mali*. Paris, CIRELFA Francophonie. Didier Erudition.

plus près ces dynamiques linguistiques au Mali met même en évidence une répartition typologique des langues au sein des « concessions » : les enfants qui parlent bambara - langue dominante locale - dans leur cour, adoptent le peul, langue de la famille lorsqu'ils montent dans la cour des parents et parfois le français, lorsqu'ils s'adressent spécifiquement à leur père. Les parents qui parlent peul et français dans cette partie de la concession, adoptent le bambara quand ils descendent dans la cour des enfants et dans l'espace réservé aux domestiques bambaras qui jouxte cette cour.

***Vignette clinique n°4.***

*Présentation d'un cas d'enfant suivi en orthophonie pouvant interroger sur le rôle attribué à la(les) langue(s) familiale(s) et à la langue de l'école (le français).*

***3<sup>ème</sup> piste de réflexion. A propos du choix des langues de (ré)éducation.***

Lors des missions précédemment évoquées, il ne nous appartient pas de faire des choix dans les langues utilisées dans l'éducation des enfants porteurs de handicaps ; le plus souvent nous ne pouvons qu'accompagner la réflexion des équipes autour de la façon dont les langues de communication et d'éducation pourront être utilisées et présentées aux enfants. Travailler en bi-(multi-)linguisme suppose bien sûr d'associer les familles à ces projets éducatifs ; les éducateurs, issus eux-mêmes de ces différentes ethnies, peuvent aider à cette évolution. Pour les enfants sourds, et pour d'autres handicaps ou particularités d'acquisition du langage, il semble important d'aider nos partenaires à approfondir, auprès des universitaires locaux, des éléments de connaissance phonétique, lexicale, syntaxique de leurs propres langues. Axel MORCH avait organisé une telle recherche lors de sa mission au Mali<sup>10</sup>, nous avons pu ébaucher un travail linguistique de ce type au Togo<sup>11</sup> avec des éducateurs. Au-delà du réel intérêt théorique et appliqué, cela peut être également une façon d'aider nos interlocuteurs à prendre conscience des potentialités locales et de la limite de nos compétences. Il semble plus facile de bâtir ensuite des projets en vrai partenariat (concept s'opposant pour nous à celui d'assistantat).

Un travail avec des éducateurs d'enfants sourds lors des premiers Etats Généraux de la Surdité en Afrique de l'Ouest et du Centre,   Cotonou, au Bénin, a ainsi débouché sur la possible

---

<sup>10</sup> Axel MORCH. 1992. Kumakan latilennaw (les redresseurs de langage). Film sur sa mission au Mali.

<sup>11</sup> Elisabeth MANTEAU. Formation pour OdM   Lomé (Togo), une expérience vécue de linguistique appliquée. *L'Orthophoniste*, n 196, mars 2000.

importance des signes (en l'occurrence ceux de l'ASL<sup>12</sup>), dans leur éducation, pour aider à faire le lien conceptuel et sémantique entre le français, d'une part, langue de l'école (et des médias) et langue véhiculaire d'une région à l'autre du Togo, et, d'autre part, les langues vernaculaires des familles et des traditions. Le signe devenant alors le pivot entre le mot vernaculaire (parlé) et le mot français (parlé et écrit). En retour, cette recherche initiée avec nos collègues africains, peut nous aider, en France, à réfléchir à l'éducation langagière des enfants sourds de familles non francophones.

***Vignette clinique n°5.***

*Présentation d'un cas d'enfant suivi en orthophonie pouvant interroger sur le choix de la langue utilisée dans la rééducation d'un enfant de milieu plurilingue.*

***CONCLUSION.***

Ainsi des missions orthophoniques que certains pourraient voir comme un transfert de compétences de nos pays vers des pays dits en voie de développement, mais que nous pensions plutôt, depuis le début de notre association, comme un échange et un partage, s'avèrent dépasser largement le plan de la simple expérience professionnelle. Au-delà des aspects humains de ces projets que nous menons avec nos partenaires des autres pays, ce travail qui impose une remise en question permanente de nos pratiques, et même de nos présupposés théoriques, peut être le point de départ de réflexions sur les aspects translinguistiques et transculturels de notre profession, y compris dans nos pays plus traditionnellement monolingues. Ces pistes de réflexion demandent bien entendu à être approfondies et à s'enrichir d'études linguistiques et sociologiques dans laquelle la recherche orthophonique a toute sa place. Pour avancer dans cette voie, comme pour tous les projets qu'elle essaie de mener, notre association, Orthophonistes du Monde, ne demande qu'à échanger et collaborer avec les collègues orthophonistes et logopèdes des autres pays de cette Europe en devenir, multilingue et multiculturelle.

---

<sup>12</sup> American Sign Language, langue des signes américaine introduite en Afrique sub-saharienne par le pasteur Andrew FOSTER qui a été un des premiers à former des professeurs de sourds en Afrique noire dans les années 70 ; de ce fait l'ASL s'est largement répandue, y compris dans des pays francophones.

## ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

### POUR ALLER PLUS LOIN DANS CETTE APPROCHE TRANSLINGUISTIQUE ET TRANSCULTURELLE.

BRUNER Jerome

1983. (1) *Child's Talk, Learning to Use Language*. Traduction française de 1987: *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris, PUF.

1983. (2) *Savoir faire, savoir dire* (traductions d'articles de 1972 à 1982). Paris, PUF.

1990. *Acts of Meaning*. Traduction française de 1991 ... *Car la culture donne forme à l'esprit ; de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris, Eshel.

CANUT Cécile.

1996. *Dynamiques linguistiques au Mali*. Paris, CIRELFA Francophonie. Didier Erudition.

CORPS ECRIT, Revue

1991. Babel ou la diversité des langues. *Corps Ecrit* n°36. Paris, PUF.

ERNY Pierre

1990. *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire*. Paris, l'Harmattan.

HAMERS Josiane et BLANC Michel

1983. *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles, Mardaga.

HANDICAP INTERNATIONAL. Brochure

1998. *Les conditions de vie des Personnes Handicapées au Togo*. Lomé, H. I.

LABOV William

1972. *Language in the Inner City*. Traduction française de 1978 : *Le parler ordinaire* 1 et 2. Paris, Ed Minit.

LENTIN Laurence

1973. Interactions adultes-enfants au cours de l'acquisition du langage: étude contrastive. *Etudes de linguistique appliquée* n°9, pp. 9-49.

1976. Intercompréhension entre adulte et enfant : une problématique. *Rééducation orthophonique* n°92, pp 491-513.

1999. *Apprendre à penser parler lire écrire*. Paris, ESF.

LETTRE d'OdM (la).

Revue de l'association Orthophonistes du Monde

MANTEAU (MANTEAU-SEPULCHRE) Elisabeth

1990. Approche linguistique de l'interaction adulte-enfant au cours de l'acquisition du langage. *Revue de l'ASFOREL* n° 24, pp. 23-29 et n° 25, pp. 26-35.

1999. *Rôle d'une interaction bilingue (langue des signes française - français oral) au cours de l'acquisition du langage par l'enfant sourd*. Lille, Éditions du Septentrion.

1999. Quelques pistes de réflexion sur le travail auprès des enfants sourds ou entendants en Afrique. *L'orthophoniste* n°187, pp. 14-16.

2000. Formation pour Orthophonistes du Monde à Lomé (Togo), une expérience vécue de linguistique appliquée. *L'Orthophoniste* n°196, pp 32-33.

2001. Expérience africaine, des pistes de réflexion pour le travail d'orthophonie en France. *Enfances et PSY* n°14, pp. 148-152.

2003. Approche historique de l'éducation et de la rééducation des enfants sourds ; de la confrontation des méthodes gestuelles et oralistes aux prémisses de l'éducation bilingue. *Actes des Etats Généraux de la Surdité en Afrique de l'Ouest, OdM-Obf*.

2005. L'interaction langag re ici et là. De la recherche aux pratiques. *ALOE* n° 54-55, pp. 89-100.

NDAW Alassane

1983. *LA PENSEE AFRICAINE. Recherches sur les fondements de la pensée négro-africaine*. Dakar, Nouvelles Editions Africaines.

RIVIERE Claude

1995. *Introduction à l'anthropologie*. Paris, Hachette.

TOPOUZKHANIAN Sylvia

2003. Du bilinguisme au bilettrisme. *Glossa*, N° 84, pp 4-17

WERNER David

1991. *L'enfant handicapé au village. Guide à l'usage des agents de santé, des agents de réadaptation et des familles.* (traduction de la version originale anglaise de 1988). Handicap international. Lyon, CRTT.