



GPEAA

Groupement des professeurs et éducateurs
d'aveugles et d'amblyopes

Actes des 45^{es} journées du GPEAA



Communication et déficience visuelle : de Louis Braille à nos jours

Bicentenaire de la naissance de Louis Braille
15-16-17 octobre 2009
Inja Paris

Actes des 45^{es} journées du GPEAA
Communication et déficience visuelle : de Louis Braille à nos jours
Sous la direction de Michèle Collat. Octobre 2010.



GPEAA

**Groupement des professeurs et éducateurs
d'aveugles et d'amblyopes**



Bicentenaire de la naissance de Louis Braille
15-16-17 octobre 2009, Inja Paris

Sommaire

Ouverture <i>Marie-Luce Garapon</i>	3
La rencontre avec l'autre : interroger la notion de communication <i>Chantal Lavigne</i>	5
Le pouvoir du verbe : méditation et apprentissage du langage <i>Alain Bentolila</i>	21
Communication non-visuelle et communication visuelle perturbée : difficultés et stratégies compensatoires <i>Claude Schepens</i>	25
La communication écrite et le braille <i>Jean-Marie Cierco</i>	41
Communication écrite et modalités sensorielles différentes : le passage d'une modalité à l'autre dans les apprentissages <i>Marie-Renée Hector</i>	43
Communication et diversité des supports au sein d'une classe <i>Christian Sarralié</i>	48
Comment les enfants aveugles racontent des histoires <i>Nathalie Lewi-Dumont</i>	58
Ateliers	73
Le décret sur les droits d'auteur, état des lieux et perspectives <i>Sylvain Nivard</i>	82
Communication, braille et informatique dans la vie sociale et professionnelle <i>Cathy Cavailles</i>	86
Le braille et le Web <i>Stéphane Hagues</i>	93
Conclusion <i>Marie-Luce Garapon</i>	101



Bicentenaire de la naissance de Louis Braille
15-16-17 octobre 2009, Inja Paris

Ouverture des 45^{es} journées pédagogiques du GPEAA

Marie-Luce Garapon
Présidente du GPEAA

Madame la directrice, madame la présidente, madame l'inspectrice,
Mesdames, messieurs, chers collègues, chers amis,

C'est toujours avec un immense plaisir que tous les deux ans, après un détour en province nous revenons à l'Institut national des jeunes aveugles pour partager nos réflexions, nos savoir-faire professionnels dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement.

Je tiens une fois de plus à remercier tout particulièrement madame la Directrice de nous y accueillir. C'est une maison où nous nous sentons bien!

Cette année, notre présence dans ce lieu chargé d'histoire prend une signification supplémentaire puisque nous avons choisi d'associer à nos journées pédagogiques, la commémoration du bicentenaire de la naissance de Louis Braille.

C'est bien sûr une évidence pour un groupement comme le nôtre, néanmoins cet hommage peut constituer en soi un exercice périlleux tant l'homme était talentueux et son œuvre primordiale pour l'éducation et l'enseignement aux personnes aveugles.

Permettez-moi en tant que présidente du GPEAA de dire à l'ouverture de ces journées notre respect pour l'inventeur, son ingéniosité voire son utopie, notre respect pour les richesses de cet outil de communication universelle et ce qu'elles permettent dans l'évolution et l'adaptation aux avancées technologiques actuelles.

Il s'agit en effet de lire l'histoire du braille dans ce qu'elle a eu de moderne, d'audacieux et d'innovant.

S'il en était encore besoin, pour s'en convaincre relisons ce qu'écrivait Pierre Henri dans l'introduction du livre de Pierre Villey *Le Monde des Aveugles* :

« La pensée de la cécité va tellement de pair avec la notion d'incapacité que nombreux furent ceux qui avant Louis Braille considérèrent comme une utopie de faire lire et écrire les aveugles, n'en concevant d'ailleurs pas l'utilité. »

En tant qu'éducateurs, professeurs d'enseignement spécialisé, nous souhaitons poursuivre dans cette direction en ayant une référence à ce passé, non pas par conservatisme ou nostalgie mais pour y puiser

l'essence même de nouvelles compétences et les capacités permanentes à évoluer.

C'est sur ces bases que nous avons voulu réfléchir au système braille en tant qu'outil de communication.

Pour ce faire, il nous fallait aborder la question de la communication sous ses aspects généraux tout en entrant dans le champ de la différence et plus particulièrement dans celui du handicap.

Nous vous en proposons une lecture pluri disciplinaire.

Ce sera l'objet de cette demi-journée avec la présence de spécialistes de la notion de communication, du langage et de la communication non visuelle.

La journée de vendredi, elle, se veut être entièrement consacrée à la pédagogie; la question centrale étant de savoir en quoi une privation sensorielle impacte la communication orale et écrite et, si une réponse comme l'utilisation du braille s'avère pertinente en situation scolaire.

D'emblée, poser cette question nous a entraînés vers d'autres questionnements comme :

- comment gérer la diversité des supports au sein d'une classe,
- le passage d'une modalité à l'autre dans les apprentissages, parfois pour un même élève?
- est-ce que le fait de ne pas voir a un retentissement dans la manière de raconter, de communiquer une histoire?
- en quoi l'adaptation des supports répond à une recherche de communication?
- comment dans le cadre de la sensibilisation au handicap, le braille peut-il être outil de communication?
- et enfin comment s'inscrit le braille dans les TIC technologies de l'information et justement de la communication?

Cette dernière dimension sera travaillée samedi par plusieurs spécialistes du secteur.

Alors vous le voyez, la tâche est grande; (cela s'explique je pense en partie par l'étendue du champ d'application du système braille et par les sensibilités différentes qui s'y rattachent.)

Mais nous sommes bien entourés, laissez-moi au nom des administrateurs et en votre nom à tous remercier l'ensemble des intervenants qui ont su se rendre disponibles pour s'associer à ce travail de réflexion et de partage de connaissances.

Je n'oublie pas non plus les présidentes et présidents de séance qui vont permettre entre autres à la parole de circuler.

Mais en conclusion, il me faut également vous dire que nous ne ferons pas que travailler et que l'hommage à Louis Braille sera aussi célébré avec le concours des musiciens de l'Inja et d'une conteuse.

Je souhaite à tous d'agréables et fructueuses journées et déclare ouvertes les 45^{es} journées pédagogiques du GPEAA.

De quoi et de qui parle-t-on quand on parle de handicap ?

Réflexions sur la notion de communication dans le champ du handicap

Chantal Lavigne ¹
Maître de conférences

1. Introduction

Le terme *communication*, outre son sens commun « être en relation avec, faire connaître » (Petit Robert, 1994), est utilisé dans plusieurs acceptations et dans divers champs. Dans une perspective psychosociologique (Abric, 1996), c'est l'ensemble des processus par lesquels s'effectuent les échanges d'informations et de significations entre des personnes dans une situation sociale donnée. Les processus de communication sont donc fondamentalement sociaux : toute communication est une interaction, c'est un phénomène dynamique produisant une transformation ; c'est-à-dire qu'elle s'inscrit dans un processus d'influence réciproque entre des acteurs sociaux. La communication ne peut être conçue comme un simple processus de transmission : il n'y a pas un émetteur et un récepteur, mais bien deux locuteurs en interaction, deux interlocuteurs ². Enfin et surtout, la façon dont nous communiquons avec autrui, va dépendre de la façon dont nous percevons cet autre, c'est-à-dire de la façon dont nous nous le représentons.

1. Département de psychologie, SPSE. Université Paris-10-Nanterre. 200, avenue de la République 92001 Nanterre CEDEX.

2. L'acte social de communication peut être délibéré ou involontaire, conscient ou non ; il repose sur des canaux divers : l'écrit, l'oral, les gestes, les mimiques, la position corporelle, le silence lui-même, sont des actes de communication.

2. L'objectif de ce travail

Lors d'une réflexion sur la notion de communication appliquée au champ du handicap, il s'agit de voir comment l'étude des représentations du handicap permet de penser la communication entre des personnes différemment impliquées dans ce champ. Pour cela, il est nécessaire d'analyser les diverses représentations du handicap circulant dans le contexte actuel et pouvant être ou ne pas être partagées par les différents acteurs. La mise en regard des représentations professionnelles et des représentations émanant des usagers, premiers témoins du handicap, amène à quelques questionnements concernant des pratiques actuelles observées dans le champ du handicap.

Le concept de représentation, ici utilisé dans son acception psychosociale (Jodelet, 1989), renvoie à un ensemble de savoirs, d'informations, d'images, d'opinions associé à des normes et des valeurs, relatif à un objet (en l'occurrence, le handicap) qui circule à un moment donné, dans une société donnée. Les représentations fonctionnent comme des guides d'action, elles orientent les conduites individuelles et sociales. À un niveau épistémologique, que ces représentations soient exprimées par des spécialistes – dites scientifiques ou expertes –, ou bien par des tout-venant, des profanes – dites de sens commun –, elles ne sont pas hiérarchisées. Ainsi, dans le contexte de cette recherche, qu'elles soient présentées par des professionnels du handicap ou bien par des usagers (personnes handicapées, parents d'enfants handicapés); ou encore qu'elles soient exprimées par des valides ou par des personnes handicapées, aucune de ces représentations n'est estimée plus vraie, plus juste qu'une autre. Les unes et les autres sont considérées comme différents « niveaux de réalité » participant de la « réalité du handicap », de la « réalité » des rapports entre valides et handicapés, entre valides, et également entre handicapés.

3. La représentation du handicap dans la littérature professionnelle française

3.1. Flou et polysémie du terme « handicap » : une pensée de l'amalgame

Si certaines publications traitent d'une situation de handicap en particulier, en contrepartie, d'autres ont pour objet le handicap en général. Dans ce cas, le terme « handicap » qui fonctionne comme une *référence évidente*, consensuelle n'est pas défini et reste flou, alors que cette notion renvoie à des situations différentes, spécifiques³. La situation ou les situations de « handicap » auxquelles ce terme renvoie ne sont pas précisées (type de handicap, degré de handicap, origine du handicap de naissance,

3. La loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation à la citoyenneté des personnes handicapées (11 février 2005) introduit, pour la première fois, dans le cadre de l'action sociale et des familles une définition du handicap : constitue un handicap toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physique, sensorielle, mentale, cognitive ou psychique, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.

acquis, évolutif); les travaux qui traitent du « handicap » reposant sur des représentations implicites. En effet, lorsque des chercheurs, des professionnels évoquent « le handicap », « la personne handicapée », « les personnes handicapées », nous pouvons nous demander: « mais de quoi et de qui parlent-ils ? » Il s'avère que souvent « le handicap » est appréhendé par une pensée de l'*amalgamme* (tous handicaps réunis, indissociés, voire confondus). Conjointement, il est remarquable que la notion de handicap soit de plus en plus fréquemment associée à – et même remplacée par – des termes vagues et englobants tels que: « *différence, altérité, étrangeté, liminalité, vulnérabilité, accident de la vie, aléa naturel, ce que l'on n'a pas choisi...* » (Reliance, 2004). Ainsi, lors d'un congrès intitulé « Situations de handicap, Éducation, Sociétés », les intervenants ne font pas référence à une situation de handicap spécifique et en outre, ils n'utilisent pas le mot handicap (sauf dans le texte introductif présentant le titre et l'objet du congrès); ce mot étant remplacé par les métaphores, les expressions vagues et éthérées ci-dessus mentionnées. En bref, souvent le « handicap » dont on traite n'est pas donné concrètement à voir; par exemple lorsque, dans la littérature professionnelle, il est postulé « *le malheur qu'il y a à être handicapé* » (Iacub, 2002) ou « *la souffrance du sujet handicapé* » lors de l'étude de « *la vie psychique des personnes handicapées* » (Korff-Sausse, 2009, 4^e de couverture⁴).

3.2. L'effet de halo et la catégorisation sociale

Cette évocation confuse, l'usage flou et amalgamant qui est fait du terme handicap notion globalisante qui associe de façon indifférenciée des situations diverses, peut s'expliquer par deux types de pensée, deux processus qui fonctionnent largement pour penser le handicap. Un premier processus est l'*effet de halo* qui est la tendance à considérer qu'un handicap en entraîne obligatoirement un autre. C'est la généralisation opérée à partir d'une caractéristique, par exemple physique, à une caractéristique sans rapport avec cette première caractéristique. L'atteinte spécifique de telle fonction est perçue comme se diffusant, contaminant, débordant, affectant les autres fonctions. Ainsi, une personne présentant une déficience motrice, sensorielle, une altération physique, sera perçue, par conséquence, comme présentant une déficience intellectuelle, une altération psychologique (Livneh, 1982).

Le deuxième processus à l'œuvre pour penser et évoquer le handicap est celui de *la catégorisation sociale* qui renvoie à la construction de la catégorie des handicapés en référence à la catégorie des valides: les handicapés sont appréhendés comme une entité sociologique, un groupe aux contours bien définis ayant ses spécificités et dont tous les membres sont censés présenter les mêmes caractéristiques. Ce processus procède d'une part à l'homogénéisation intra-catégories (tous les handicapés se ressemblent) et d'autre part au marquage des différences entre les catégories (les handicapés sont très – voire radicalement – différents des valides). Selon cette logique, il y a plus de différence entre une personne

4. Concernant le regroupement de diverses situations de handicap et leur indifférenciation, rappelons que les MDPH sont à « *guichet unique* », que les enseignants référents des « *enfants handicapés* » scolarisés en milieu ordinaire sont polyvalents.

handicapée et une personne valide qu'il peut y en avoir entre deux personnes handicapées ou entre deux personnes valides; nous verrons ultérieurement que ce processus de catégorisation s'applique aussi au groupe des « *parents d'enfants handicapés* » construit en référence au groupe des « *parents (ordinaires) d'enfants valides* ».

3.3. Qui parle du handicap ?

Discours d'experts, discours de valides

Nous constatons que ce sont en majorité des personnes non-handicapées, des valides qui travaillent dans le champ du handicap, et cela, bien qu'actuellement des personnes en situation de handicap investissent de plus en plus le champ social, le champ professionnel du handicap, le champ de la recherche sur le handicap. À titre illustratif, lors des colloques du SICLHA (Séminaire inter-universitaire sur la clinique et la théorie du handicap et du sujet handicapé) qui est un réseau fédérateur rassemblant des chercheurs et des professionnels, ainsi que des étudiants intéressés par la recherche sur le handicap, rares sont les intervenants ou les auditeurs handicapés. En outre, il s'avère que dans la littérature professionnelle, experte, traitant de handicap, les professionnels qui ont le plus souvent et le plus abondamment décrit la personne handicapée, sa famille, sont des cliniciens relevant du secteur médico-psychologique. Plus précisément, ce sont principalement des *psys* (psychologues, psychiatres – dans une moindre mesure –), professionnels spécialisés dans les difficultés et les souffrances humaines, dans les « *traumatismes individuels et familiaux* » et les « *situations extrêmes* », qui décrivent le vécu de « *la personne handicapée* » et de « *ses proches* » (parents, fratrie); ces professionnels étant en France le plus souvent d'orientation psychanalytique.

3.4. Comment parle-t-on du handicap ?

« *une clinique du trauma, de la honte et de la culpabilité* »

Rappelons qu'aujourd'hui, il est d'usage, voire politiquement correct, de parler en termes de « *personne en situation de handicap* », expression neutre, non connotée (CIF, 2001)⁵. Toutefois, on constate que l'expression « *une personne souffrant de handicap* » est fréquemment utilisée dans les textes professionnels (de même que dans les médias, les discours politiques). Le terme *souffrance* qui renvoie au manque, à la perte et la diminution (modèle de la déficience) fait référence à la souffrance physique et psychologique présentée comme caractérisant « *la (ou les) personne(s) handicapée(s)* ». De fait, « *le handicap* » est généralement représenté comme un état inacceptable, une souffrance intrinsèque, structurelle (substantielle à la personne handicapée), cette souffrance étant présentée comme relevant de *l'évidence*.

La littérature clinique psychologique qui s'intéresse particulièrement à l'expérience subjective du handicap évoque « *les difficultés et la détresse psychologiques* », les « *souffrances psychiques* » provoquées par le handicap

5. La Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé, OMS, 2001 dépasse le modèle dit individuel du handicap en proposant un modèle social du handicap défini comme le résultat d'un processus ou facteurs individuels et contextuels interagissent pour produire une « *situation de handicap* ».

défini comme « *traumatisme* ⁶ » : blessure narcissique, fragilité identitaire, identité sexuée problématique, faible estime de soi (dévalorisation, sentiments de honte, de culpabilité) et le sentiment de frustration sont présentés comme « *affectant* » la personne handicapée (Ciccone et Ferrant, 2008), le sujet handicapé étant « *porteur d'une telle souffrance* » (Korff-Sausse, 2009, 1996; Scelles, 2007). Celui-ci est présenté comme souffrant essentiellement à cause des limites, des incapacités dues au handicap et aussi à cause de la souffrance familiale : l'enfant souffre non seulement d'être handicapé, mais en plus de la souffrance de ses parents. L'analyse de la littérature professionnelle française traitant du handicap (Lavigne, 2004) montre la prégnance de l'image dysphorique et négative des « *parents d'enfants handicapés* ». Ceux-ci n'étant pas présentés comme des parents ordinaires ayant une relation ordinaire « *suffisamment bonne* » avec leur enfant, mais comme des « *parents malheureux* » et des « *mauvais parents* » ; ils sont décrits comme étant démunis, déprimés, dans la surprotection morbide ou le rejet de l'enfant, ne pouvant accepter cet enfant « *trop différent* » perçu comme un « *échec de procréation* », une « *figure de la monstruosité* » etc. ⁷. En bref, « *souffrance* », « *honte* », « *culpabilité* », « *rejet* », « *désir de mort* », « *haine* » et « *violence* », de même que « *conflits* », « *rupture dans la filiation* » ou « *rupture transgénérationnelle* » et « *impossibles identifications réciproques* », sont des termes et expressions consensuellement évoqués pour décrire le climat familial : l'enfant se sent coupable d'avoir fait le malheur de ses parents et les parents se sentent coupables d'avoir fait un enfant handicapé.

Dans ce contexte discursif, la souffrance liée au handicap, d'une part est située principalement dans l'intra-psychique et l'inter-individuel (surtout l'intra-familial ⁸), et d'autre part, est qualifiée d' « *inévitable* », de « *bien compréhensive* » ; elle est rattachée aux registres du naturel, de l'évidence, de l'universel. Elle est dite « *infinie, innommable, indicible, irréprésentable* » et précisée « *le plus souvent inconsciente mais toujours présente* ». Cette souffrance est associée, lors d'un discours clinique, à divers mécanismes de défenses tel le refoulement, le déni, l'idéalisation de la différence, l'illusion réparatrice, le renversement en son contraire, le faux-semblant (faux self, dépression masquée), la reconstruction erronée de la réalité etc. Dans cette logique, les professionnels sont présentés comme ayant le rôle, lors d'un accompagnement au long cours, d'aider l'enfant handicapé et sa famille, de soulager « *autant qu'il se peut* » leur traumatisme, de les accompagner dans leur travail de deuil (acceptation « *toute relative* », « *dans la mesure du possible* » de cet état « *inacceptable* »).

6. Les auteurs se réfèrent à la notion de traumatisme (psychique) dans son sens psychanalytique : événement de la vie du sujet qui se définit par son intensité, l'incapacité où se trouve le sujet d'y répondre adéquatement, le bouleversement et les effets pathogènes durables qu'il provoque dans l'organisation psychique (Laplanche et Pontalils, 1976).

7. Selon un discours clinique « *l'enfant handicapé* » porteur d'une « *différence inacceptable* » constitue une image universelle de « *l'abject* », du « *chaos* », de « *l'animalité* », de la « *monstruosité* », du « *néant* », de « *la mort* » ; il est dit constituer, pour les parents, la « *figure imaginaire de la faute* », être associé aux fantasmes archaïques de l'inceste etc. (pour détail de l'analyse cf. Lavigne : La représentation de la parentalité Parent d'Enfant Handicapé, *in. op. cit.*)

8. Ce discours clinique centré sur une souffrance intrinsèque et intra-familiale évoque plus rarement le thème d'une souffrance exogène, plus conjoncturelle, provoquée par une « *société normalisante* » exerçant des pressions rééducatives, intégratives, ou encore par la non-accessibilité ou le manque d'accueil social. Ces thèmes étant évoqués principalement par un discours sociologique ou un discours émanant de personnes handicapées (Mottez, 2006), d'adolescents handicapés (Lavigne, 2010-b) ou de leurs parents (Lavigne, 2007-b).

3.5. Trois habitudes de penser: handicap égale souffrance, souffrance empêche de penser, souffrance égale violence

Pour supporter la « *violence traumatique* » du handicap, la « *souffrance inacceptable* », « *souvent inconsciente mais toujours présente* », est également évoqué, dans la littérature professionnelle, le recours, par les personnes handicapées, au mécanisme défensif psychologique de la *projection de type persécutif*. Dans cette hypothèse, la souffrance-frustration-violence éprouvée lors de l'expérience du handicap est projetée sur autrui; les valides, la société, les professionnels devenant des figures persécutrices: la personne handicapée *l'a mauvaise* d'être handicapée, devient, par projection, les autres sont *mauvais* avec la personne handicapée. C'est ici qu'apparaît l'image des handicapés se présentant comme des victimes du social: déclarant leur état comme une différence et non pas comme une déficience, ils imputent leur souffrance non pas à leur état, mais au rejet d'une société mauvaise et injuste n'acceptant pas leur différence. Cette image qui fait écho à celle du handicapé éprouvant une « *rage envieuse* » (Rey, 1993), rebondit sur le thème des handicapés agressifs se mobilisant dans la revendication, le militantisme dit « *excessif* » et présenté comme étant heureusement minoritaire (Krahe, 2007); ou encore sur le thème de la « *bêtise communautariste* » de certains handicapés (notamment les sourds) rattachée à une attitude « *irrationnelle* » entachée d'une pensée « *viscérale* » (Virole, 2004⁹). L'image des handicapés (irrationnels et déraisonnables) accusateurs, éternellement insatisfaits et exagérément revendicatifs contre les valides, les professionnels, la société (revendications du droit à la différence, revendications identitaires) fait ainsi écho au thème du militantisme des personnes handicapées interprété comme la mise en œuvre de mécanismes psychologiques défensifs pour lutter contre « *le choc traumatique du handicap* ». C'est dans cette logique que sont évoqués le refoulement, le déni de la diminution et de la souffrance-honte-culpabilité d'être handicapé, l'idéalisation de la différence ou le renversement en son contraire (exhibition militante du honteux) (Ciccione et Ferrant, 2008). Par ailleurs, également dans la littérature experte, se dessine l'image du *mauvais handicapé*, non seulement irrationnel, irraisonnable, mais en outre, irresponsable car se complaisant ou « *se réfugiant* » dans une position victimaire. Cette image négative contraste avec la figure du *bon handicapé* qui, conscient de ses devoirs, s'efforce en tant que citoyen à part entière de participer à son intégration sociale active, en ayant recours à l'aide proposée par la science (dernières technologies ou prothèses implantées visant à le rapprocher de la norme valide) « *afin de mieux s'assumer et de se rendre utile* » (Fagot-Largeault, 2007¹⁰).

C'est donc par le biais de l'hypothèse de la frustration-agression, que s'opère un glissement entre le handicap représenté en tant que souffrance

9. À ce propos, dans le contexte français, les sourds de la communauté sourde revendiquant une « *culture sourde* » et s'affirmant dans une « *identité sourde* » valorisée (voir infra: Handicap, objet d'interprétation individuelle et sociale) suscitent régulièrement critiques, agacement, discrédit chez des experts préconisant une politique de santé publique à l'égard de la déficience auditive (prévention et thérapie de la surdité) (Lavigne, 2010-a).

10. Le thème de la *mauvaise volonté* des handicapés ou de la *volonté maligne* se retrouve dans un thème fréquemment entendu lors d'entretiens avec des professionnels: c'est l'exemple donné de l'enfant handicapé qui « *joue de son handicap* », « *en profite* », c'est l'enfant sourd qui fait comme s'il n'entendait pas, qui n'écoute pas en prétextant sa surdité, c'est l'enfant handicapé mental qui fait croire au stagiaire inexpérimenté qu'il ne peut lacer tout seul ses chaussures, c'est l'enfant handicapé difficile, caractériel, manipulateur, tyrannisant sa famille, qui essaye « *d'avoir* » les professionnels (voir infra: le handicap perçue comme une menace).

et le handicap représenté en tant que violence. C'est dans un mouvement d'oscillation entre souffrance et violence, dépression et agression qu'émergent divers thèmes marquant négativement les représentations du handicap. Nous verrons maintenant que c'est dans cette logique qu'apparaît l'image du handicap associé à une menace.

3.6. Le handicap perçu en tant que menace psychique

Divers thèmes associés au handicap s'avèrent être en rapport avec celui de la contagion psychique (contamination ou diffusion de la souffrance). La littérature clinique décrit généralement « *l'enfant handicapé et sa famille* » (la famille étant définie également souffrante et handicapée) comme une dyade dont la souffrance est particulièrement menaçante psychologiquement pour les valides. Ceux-ci « *souffrant* » de « *la souffrance de la personne handicapée* » et de « *la souffrance de ses proches* » et étant « *culpabilisés* » face au handicap ; le handicap est violence qui fait violence aux autres (*Revue Contraste. Enfance et Handicap*, 1999). Est également évoquée la menace que représente le handicap pour les professionnels : il s'agit de la crainte de se faire pomper, vampiriser, envahir, détruire par le handicap, enfermer dans « *le monde du handicap* » (thème des institutions étouffantes, enfermantes, ghettoïsantes, stagnantes etc. associées à diverses métaphores de la mort et de l'immobilisme (Lavigne, 2004). Le thème de la dangerosité du handicap perçu comme ayant une influence néfaste est exprimé, en outre, par des chercheurs valides travaillant *sur le handicap* et qui évoquent la situation particulièrement « *risquée* » de collègues travaillant *auprès* ou *avec des personnes handicapées* (enquête de terrain, observation participante, recherche action). Ces derniers relevant le plus souvent des sciences sociales sont jugés « *trop proches des handicapés* », accusés de ne pas pouvoir, de ne pas savoir garder leur distance d'avec leur objet de recherche. C'est dans cette logique que sont invoqués les risques de se faire « *happer* », « *séduire* », « *recupérer* », « *influencer* » par les handicapés, notamment militants. Ces mises en gardes et critiques à l'encontre de ces possibles « *dérapages* » émanent de chercheurs (valides) se revendiquant d'une *observation objectivante* scientifique réalisée par le maintien de la distanciation d'avec leur objet de recherche, distanciation censée garantir la neutralité et l'objectivité de la recherche. La peur d'être taxé de chercheur engagé, militant et le souci de se présenter comme un chercheur neutre et distancié étant central pour la majorité des chercheurs universitaires œuvrant dans le champ du handicap, en France ¹¹ (pour les détails de l'analyse de l'implication du chercheur travaillant dans le champ du handicap, cf. Lavigne, 2007-a). S'insérant encore dans l'image du handicap-menace, apparaît le thème des parents souffrants et violents qui, outre le fait d'être perçus menaçants pour l'enfant, le sont également pour les professionnels. Il s'agit de la figure des parents « *éternellement insatisfaits* », « *agressifs* », « *traumatisés à vie* » etc., manipulateurs et « *montant les professionnels les uns contre les*

11. Par exemple, des membres d'associations de personnes handicapées telles FdFa (Femmes pour le dire, femmes pour agir) constatent la forte réticence de chercheurs universitaires à adhérer en tant que membres sympathisants à leur association ; ceux-ci acceptant d'être invités en tant que conférencier expert à parler du handicap, mais ne désirant pas être assimilé à un discours associatif, à une cause militante, de crainte de se voir discréditer par la communauté de leurs pairs.

autres ». À ce propos, les mères d'enfants handicapés sont décrites, par un discours clinique, comme étant les plus souffrantes, donc les plus menaçantes d'une part, pour l'enfant (surprotection morbide voire rejet de l'enfant) et d'autre part, pour les professionnels. Le portrait des « *mères d'enfant handicapé* » suscitant, chez les professionnels, des sentiments de malaise, de peur, de haine, des attitudes de rivalité associés à des fantasmes très ambivalents de culpabilisation/admiration traverse la littérature spécialisée sur le handicap (Lavigne, 2006¹²).

3.7. Une vision négative classique de la mixité valide-handicapé

Nombre d'équipes mixtes réunissant des professionnels valides et handicapés œuvrent dans le champ du handicap, dans les domaines pédagogiques, éducatifs, médico-psychologiques ; leur fonctionnement et leur efficacité étant évalués de façon positive par les membres des équipes, par les usagers, également par diverses instances administratives, politiques. Toutefois, dans la littérature professionnelle, sont évoquées les difficultés de ces équipes mixtes, par exemple les problèmes, les conflits et les rapports de « *rivalité* » entre les uns et les autres : « *qui aura le plus d'emprise, de pouvoir sur l'enfant ?* » (Blum, 2005). Ces propos critiques (non politiquement corrects dans le contexte politique actuel) étant exprimés plus aisément et plus fréquemment par des professionnels valides et handicapés, lors d'entretiens informels¹³. S'inscrivant dans cette représentation marquée de la rencontre entre le champ du handicap et le champ valide, on peut observer les résistances d'équipes professionnelles à recruter des familiers (surtout des parents) d'enfants handicapés dans leurs équipes, même si ceux-ci présentent les compétences et diplômes requis (Zucman, 2007). À ce propos, des chercheurs (valides) spécialistes du handicap taisent ou restent discrets sur leur implication, leur motivation personnelle à travailler dans ce champ car ayant conscience de la disqualification pouvant s'ensuivre (trop proche, trop souffrant pour être un professionnel objectif et efficace, pour avoir une pensée rationnelle et scientifique du fait du double postulat : *handicap égale souffrance et souffrance empêche de penser*¹⁴).

Dans la même veine, circulent des thèmes en rapport avec une suspicion des couples mixtes valide-handicapé ; par exemple les couples réunissant un sourd et un entendant sont dits « *voués à l'échec* », ce sont des couples que « *l'on s'accorde à dire peu stables* » et « *renvoyant à tout ce qui sépare les sourds et les entendants* » (Mottez, 1990). De façon générale, ces couples mixtes rassemblant des conjoints « *trop différents* » sont pressentis

12. Les plaintes ou critiques parentales concernant tel ou tel aspect de l'accompagnement de l'enfant étant généralement interprétées, par les professionnels, comme processus défensif (projection) contre « *la souffrance d'être parent d'enfant handicapé* ».

13. Ainsi une personne autiste de haut niveau (Asperger) employée en tant que formatrice dans tel centre de formation sur le handicap, suscite réflexions de la part d'autres formateurs valides « *étonnés* » que cette personne ait un statut identique au leur. À l'inverse, il n'est pas rare que dans des institutions éducatives les professionnels handicapés déplorent leur « *domination* » par les professionnels valides ou bien clament « *l'usage* » qu'il est fait d'eux en tant que « *handicapé de service* ».

14. Concernant la situation de surdité que nous évoquerons ci-dessous, si celle-ci n'échappe pas à cette tendance, il convient toutefois de préciser, qu'elle sort du modèle général de la recherche sur le handicap faite par les valides. On constate que les sourds se réapproprient la recherche sur la surdité, sur le handicap lors de colloques de plus en plus fréquents, de séminaires de recherches universitaires présentant une réelle mixité sourds-entendants chez les chercheurs communicants, de même que dans leur auditoire (Benvenuto et Coutant, 2009).

et présentés dans un fonctionnement renvoyant aux domaines du problématique, de la souffrance, du pathologique. Un discours clinique pointe « *les aspects archaïques et négatifs de ce qui peut se jouer dans les rapports de couples lorsqu'un conjoint est handicapé* ». Ces couples sont décrits comme s'inscrivant, de la part du conjoint valide, dans la tentative d'une réparation d'un traumatisme personnel, comme mettant en jeu des relations de dépendance, d'inégalité réveillant les tendances perverses, le conjoint valide assumant une position sacrificielle ou héroïque, ou bien, dans un renversement, une position perverse, d'emprise sur le conjoint handicapé figure de vulnérabilité et de dépendance – relation sado-masochiste – (Brun, 2009) :

« *Le handicap active inévitablement les désirs de réparation. C'est une autre caractéristique du handicap qui suscite des réactions contre-transférentielles spécifiques. En effet le handicap génère une relation de maîtrise et d'emprise, qui est la porte ouverte à la tyrannie. La dépendance favorise les tendances perverses sadiques et/ou masochistes, de part et d'autres. La vulnérabilité de la personne handicapée réveille chez l'autre ses tendances sadiques. Sa faiblesse est une provocation, une incitation à l'agression* » (Korff-Sausse, 2007, p. 56).

Il est remarquable qu'une représentation négative de la mixité conjugale et amoureuse (couple réunissant deux conjoints « *culturellement différents* » dont l'un est français et l'autre de nationalité étrangère) est également dominante dans la littérature classique en sciences sociales. Le marquage de cette mixité étant d'autant plus fort que les conjoints sont issus de pays historiquement liés par des rapports inégalitaires de domination – contexte de colonisation – entre des cultures dites « *très différentes* » ou « *trop différentes* » (Varro, 2003).

3.8. La personne handicapée entre « le devoir de souffrance » et « l'exigence d'affliction »

Concernant la tendance à situer, « *fixer* » la personne handicapée dans la souffrance psychique, des travaux ont analysé le fait *qu'il est communément admis, voire exigé que toute personne handicapée souffre de son handicap*. H. Livneh (1982) évoque « *l'exigence d'affliction* » ou « *the requirement of mourning* » comme mécanisme intra-psychique intervenant dans les attitudes à l'égard des personnes handicapées : les valides attendent, exigent de celles-ci qu'elles soient obligatoirement affligées par la perte d'une partie ou d'une fonction de leur corps. Afin de protéger leur système de normes et de valeurs, de garder leur certitude sur l'importance d'un corps qui fonctionne normalement, les valides ont besoin que toute personne handicapée souffre de vivre un tel malheur, montre sa souffrance et espère une aide lui apportant soulagement. Dans la même veine, selon E. Goffman (1963), toute tentative ou effort de la personne handicapée pour nier ou rejeter ce « *rôle de souffrant* » provoque, chez les valides, des attitudes négatives à son égard. Dans la perspective de ces auteurs, il est donc anormal, difficilement concevable, voire inconcevable, même insupportable pour une personne valide qu'une personne handicapée ne souffre pas, qu'elle ne regrette pas son état, ne désire pas changer pour devenir moins handicapée et se rapprocher le plus possible de la norme valide (voir *supra* : image du bon et du mauvais handicapé).

En outre, concernant l'association qui est faite, dans la littérature professionnelle clinique, entre le handicap et les thèmes de la souffrance, de la vulnérabilité, voire de la diminution psychique, il apparaît plus précisément que ces thèmes relevant d'un registre négatif sont associés aux expressions « *le handicap* », « *la personne handicapée* », « *les personnes handicapées* ». À ce propos, des travaux sur les représentations du handicap menés auprès de personnes différemment impliquées dans le champ du handicap (professionnels, parents, tout-venants) montrent le lien existant entre les *modes d'énonciation* utilisés pour parler du handicap et la façon dont on en parle, dans une tonalité positive ou négative du discours (Lavigne, 2004¹⁵).

4. Variabilité des représentations du handicap

4.1. Handicap : objet d'interprétation individuelle et sociale

Le handicap, en tant qu'anomalie, anormalité, constitue une figure de « *l'événement* » au sens anthropologique du terme et fait l'objet de représentations diverses. Il peut être rattaché à des modèles ou invariants structuraux radicalement opposés (Laplantine, 1986), et associé à des états, des descriptions, des sentiments et des réactions bien différents selon les uns ou les autres (Lavigne, 2007-c). En effet, outre son ancrage dans le corps, sa réalité biologique, le handicap ne constitue pas la même réalité pour tous. Sa « *réalité* » c'est aussi le sens que l'on donne à cette expérience, la façon dont on la vit dans un contexte particulier, singulier à chaque personne, dans une société donnée, à une époque donnée. Par exemple, si nous regardons une situation de handicap, telle la surdité¹⁶, pour certaines personnes, cet état est un handicap grave, une pathologie (diminution, souffrance inscrite dans le corps) qu'il faut supprimer : soit par la prévention (logique de conseil génétique : éviter la naissance d'enfants sourds), soit par le soin, la réparation dans le cas où la surdité est déjà là (logique de réhabilitation de l'ouïe et de la parole par l'application des nouvelles technologies – prothèses neuro-sensorielles comme l'implant cochléaire). Dans ce cas, on se situe dans une *représentation médicale* de la surdité, déficience auditive à éradiquer (Haute autorité de santé, 2007). Pour d'autres, au contraire, la surdité ne doit pas être définie comme un handicap auditif, elle n'est pas souffrance et diminution intrinsèques ; mais elle est perçue et vécue comme une différence linguistique, culturelle : les sourds ont créé une langue hautement spécifique (langue

15. « *le handicap* » énoncé en tant que notion floue et générique, « *la personne handicapée* » énoncée en tant que figure abstraite ou individu anonyme, « *les handicapés* » énoncés en tant que groupe distancié, inconnu, sont associés à des représentations marquées négativement. En contrepartie, telle ou telles personne(s) handicapée(s) connue(s) et constituant une ou des figures concrètes avec laquelle ou lesquelles on interagit dans l'ordinaire du quotidien font davantage l'objet de représentations ambivalentes, voire franchement positives (Lavigne, *op. cit.*).

16. Bien que mon intervention se situe à l'Inja, je ne parlerai pas de cécité car je suis ignorante de cette situation ; mais je parlerai de surdité (profonde ou sévère, de naissance ou prélinguale), de ses représentations chez des professionnels, des usagers, des personnes valides ou sourdes, et des interactions entre ces acteurs. J'évoquerai donc la surdité, situation de handicap renvoyant à une réalité différente de la cécité bien que ces deux états soient regroupés dans la même catégorie générique « *handicap sensoriel* ». Reste à savoir si les professionnels de la surdité, de la cécité, de même que les usagers et leurs familles, procèdent à des transpositions entre ces deux situations : quels sont les aspects spécifiques, ceux qui leurs sont communs ?

des signes), ils ont leur propre culture (fierté identitaire, force, solidarité de la communauté des sourds signeurs). Dans cette logique, si les sourds souffrent, c'est principalement à cause d'une norme entendante: les normo-entendants veulent réparer les sourds dans leur souffrance et leur diminution présumées (Mottez, 2006; Gruson et Dulong, 1999). Selon une *représentation culturelle* de la surdité présentée principalement par les Sourds signeurs de la communauté sourde¹⁷, mais également par des entendants, la société n'a pas à transformer le sourd, mais elle doit accepter sa singularité. Au contraire, c'est la société qui doit se modifier, devenir plus accueillante, fournir l'accessibilité – plus d'écrit, sous-titrage, de LSF etc. Une représentation médicale de la surdité qui est quantitativement dominante (présentée par la majorité des entendants) oriente une médicalisation croissante de cet état¹⁸. Dans notre société où les représentations médicales et culturelles coexistent, il est important de préciser que ce n'est pas le fait d'être impliqué personnellement dans la surdité (être sourd), ni le fait d'être impliqué au niveau parental ou au niveau professionnel qui détermine la représentation. En effet, tous les sourds, tous les entendants, tous les parents, tous les professionnels (même des professionnels relevant de la même spécialité) n'ont pas la même représentation de la surdité. Ce qui explique parfois des problèmes, des conflits, des ruptures de communication, voire des évitements entre ces divers acteurs car il se peut que, quand ils parlent de surdité, de handicap, ils ne parlent pas de la même chose.

4.2. Hiérarchisation des discours et violence interprétative

Précédemment nous avons montré que des habitudes de penser prenant la forme d'équations: handicap = souffrance, souffrance = violence, souffrance = empêchement de penser (de bien penser), sont actives dans les représentations du handicap. Ces représentations orientant des pratiques de *distanciation* et d'*interprétation*. D'un côté, circule l'idée que les premiers témoins du handicap (les handicapés eux-mêmes touchés dans leur chair), également leurs parents (touchés dans la chair de leur chair) sont trop impliqués, trop proches du handicap (trop affectés et trop souffrants) pour être objectifs et en dire « *la vérité* ». On est ici dans un schéma classique cartésien et académique (corps/esprit, raison/passion) opposant objectivité et subjectivité: il est postulé que pour penser de façon objective, rationnelle il faut être dans une position distanciée (observation objectivante) par rapport à l'objet observé¹⁹. C'est dans cette logique classique de rationalité et de scientificité *pures* que sont invoqués, déplorés, lors de discours professionnels, le trop de subjectivité, l'irrationalité ou encore, l'irresponsabilité de personnes handicapées (aussi de leurs parents). Cela notamment dans le cas où

17. À l'opposé, d'autres sourds se présentant comme des déficients auditifs ont une représentation médicale de la surdité, et d'autres encore, ont une représentation mitigée (mixte), prenant des éléments dans les deux représentations.

18. Généralisation du dépistage néo-natal « *universel* » de la surdité, de la consultation de génétique médicale, de l'implantation cochléaire des bébés et jeunes enfants sourds, ou encore, systématisation de convocations et de suivi dans les services médico-psychologiques des enfants sourds, de leurs parents.

19. Cette posture étant par ailleurs remise en question par d'autres courants de recherche en sciences humaines et sociales considérant que la subjectivité est un levier indispensable pour atteindre l'objectivité (détails in Lavigne, 2007-a).

ces premiers témoins du handicap contestent des politiques actuelles de santé publique et de gestion du handicap (exemple de personnes sourdes qui, lorsqu'elles associent la généralisation de la prévention de la surdité – conseil génétique – et de sa thérapie – implantation des bébés sourds – à « *une violence normo-entendante* », sont déclarées, par un discours médical ou psychologique, être dans l'erreur et la déraison). Des discours se situant dans un rapport de savoir et de vérité vis-à-vis de leur objet d'expertise, le handicap, tendant à montrer que les valides connaissent mieux les handicapés (et leurs besoins) que les handicapés ne se connaissent eux-mêmes. Ce à quoi, nous avons vu que des personnes handicapées peuvent donner la réplique en déclarant : « *rien sur nous sans nous !* ».

C'est dans ce contexte²⁰ que l'on est amené à réfléchir sur la problématique de l'interprétation, de la *violence interprétative* : est-ce que les divers usagers du champ du handicap se reconnaissent dans ce qui est dit d'eux ? Ont-ils accès à ce qui est dit d'eux ? Est-ce que la connaissance experte qui circule dans le champ du handicap, sur « *le handicap* », sur « *les personnes handicapées et leurs familles* » est restituée aux premiers intéressés, aux premiers témoins ? Et dans ce cas, est-ce que ceux-ci s'y retrouvent ? Seroprient-ils ou pas ce qui est dit d'eux ? S'ils ne se reconnaissent pas dans ce qui est dit d'eux, si ce discours leur fait violence, ont-ils la possibilité d'y réagir, de le contester, le modifier, de même que les représentations du handicap dont ce discours est porteur ? Les usagers ont-ils la possibilité de changer les représentations dont ils font l'objet et les pratiques associées à ces représentations ? À l'inverse, du côté des professionnels, quels sont les discours sur le handicap ou sur eux-mêmes (professionnels) émanant des handicapés, de leurs familles qui sont considérés recevables ou irrecevables, qui sont interprétés comme « *vrais* », comme correspondant à « *la réalité du handicap* », ou au contraire, comme déni, reconstruction erronée de la réalité ? Dans le cas de décalage entre les discours, quelles sont les stratégies et défenses mutuelles de part et d'autres, ou bien encore, quels sont les échanges, apprentissages, négociations réalisés par les uns et les autres ?

5. Conclusion

Cette analyse a mis en évidence la prégnance d'une représentation professionnelle dysphorique, négative du « *handicap* », notion floue et polysémique regroupant, amalgamant, dans son usage, des situations fort diverses. Le handicap est généralement dépeint, par une littérature professionnelle produite par des valides et relevant de la logique clinique, sous les traits de la souffrance intrinsèque de l'ordre de l'insupportable, de même de l'irrationalité, de la violence et de la menace. Le handicap, objet d'une « *clinique de la honte, de la culpabilité et du trauma* », est évoqué

20. Bien que la recherche en psycho-sociologie consiste à proposer une certaine intelligibilité du monde qui nous entoure, par exemple, à montrer que dans notre social coexistent diverses représentations du handicap, sans en privilégier certaines au détriment d'autres, sans les hiérarchiser ; toutefois, nous sommes amenés à constater que, dans une société, à un moment donné, certaines représentations sont privilégiées par rapport à d'autres.

en tant que figure de la mort, de l'abject, de la monstruosité, de la radicale étrangeté ou de la différence inacceptable (*différence qui pose problème*); ces « *caractéristiques* » étant décrites comme relevant de l'évidence, de l'universel et de *l'ordre naturel des choses*. Faisant appel à une situation spécifique de handicap (la surdité), nous avons montré la coexistence d'une représentation opposée, relevant non plus de la négativité, mais de la positivité, rattachée non pas au registre du pathétique et du pathologique, mais au registre du spécifique. Cette représentation du handicap en tant que *différence qui ne pose pas problème* – en elle même –, appelant, en outre, non plus au registre de l'extraordinaire clinique, mais au registre de l'ordinaire du quotidien; dans ce cas, lorsque la souffrance liée au handicap est évoquée, celle-ci est présentée comme principalement conjoncturelle et non pas structurelle.

Il est apparu aussi une contradiction entre d'une part, des images négatives du handicap circulant dans le champ professionnel (qui diffuse dans le champ social) et d'autre part, le contexte actuel de volonté politique dans lequel de nombreux discours diffusent les thèmes de l'accueil et de « *l'intégration des personnes handicapées* » (changement de regard, acceptation de la différence, inclusion, accessibilité, scolarisation des élèves handicapés, insertion professionnelle etc.). À partir de ces constats, il semble nécessaire de pointer et d'interroger les décalages qu'il peut y avoir entre des discours émanant de professionnels, d'usagers, de politiques, d'autant plus que ces décalages peuvent infléchir la communication entre les divers acteurs. En effet, nous avons vu que parfois professionnels, usagers ou politiques, valides ou handicapés ne parlent pas de la même chose quand ils parlent de *l'événement* handicap. Or, communiquer, c'est échanger des informations et des significations, bref apprendre les uns des autres. C'est un acte social et une interaction débouchant sur des transformations mutuelles, des actions engageant les divers acteurs.

Cette analyse peut être utile pour éclairer les modalités de communication entre les divers acteurs du champ du handicap et plus largement du champ social, notamment pour comprendre les difficultés et les réussites communicationnelles entre: 1) professionnels valides et professionnels handicapés; 2) professionnels du secteur spécialisé et professionnels de l'Éducation nationale; 3) usagers (personnes handicapées, leurs parents) et professionnels; 4) parents et enfants; 5) valides et handicapés (ainsi que leurs familles), tous dans leur diversité et leur singularité. La qualité de communication, d'écoute et d'échange, la suppression des malentendus devrait pouvoir déboucher sur une meilleure *coordination* et l'émergence de pratiques répondant aux objectifs, aux désirs des uns et des autres.



Bibliographie

ABRIC (J.-C.), *Psychologie de la communication. Méthodes et théories*, Armand Colin, Paris, 1996.

BENVENUTO (A.), COUTANT (M.), *Surdité, langue des signes: analyseurs politiques, philosophiques et socio-linguistiques: questions de terrain*, Séminaire  cole des

Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 2009.

BLUM (A.), *L'équipe bilingue, entre rêve et réalité, Contacts sourds-entendants. Relations sourds-entendants dans les équipes, différents points de vue*, éd. Gers, Paris, 2005, p. 25-32.

BRUN (A.), *La question de l'identité sexuelle pour le conjoint du sujet handicapé, Communication orale, 4^e séminaire SICLHA-Séminaire Inter-universitaire sur la Clinique du Handicap, Handicap et Identité sexuée, 20-21 novembre 2009, Université Lumière Lyon 2, 2009.*

CICCONE (A.), FERRANT (A.), *Honte, culpabilité et traumatisme*, Dunod, Paris, 2008.

CICCONE (A.), dir., « La transmission psychique à l'épreuve du handicap », in A. CICCONE, *Cliniques du sujet handicapé. Actualité des pratiques et des recherches*, Érès, 2007, Toulouse, p. 75-92.

CIF, *Classification Internationale du Fonctionnement du Handicap et de la Santé*, OMS, Genève, 2001.

Contraste. *Enfance et Handicap*, « La culpabilité dans tous ses états », n° 11, 1999.

FAGOT-LARGEAUTL (A.), « Vivre le handicap et ses prothèses », in J.-P CHANGEUX, dir., *L'Homme artificiel au service de la société*, Odile Jacob, Paris, 2007, p. 247-261.

GOFFMAN (E.), *Stigmate. Les usages sociaux des handicapés*, Paris, Éditions de Minuit, Paris, 1963 (trad. 1975).

GRUSON (P.), DULONG (R.), *L'expérience du déni, Bernard Mottez et le monde des sourds en débats*, éd. MSH, Paris, 1999.

HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ, *Évaluation du dépistage néonatal systématique de la surdité permanente bilatérale*, éd. HAS, Saint-Denis La Plaine, 2007.

IACUB (M.), *Penser les droits à la naissance*, Puf, Paris, 2002.

JODELET (D.), éd., *Les représentations sociales*, Puf, Paris, 1989.

KORFF-SAUSSE (S.), dir., *La vie psychique des personnes handicapées*, Érès, Toulouse, 2009.

KORFF-SAUSSE (S.), « Aspects spécifiques du contre-transfert dans la clinique du handicap », in A. CICCONE., dir., *Clinique du sujet handicapé. Actualité des pratiques et des recherches*, Érès, Toulouse, 2007, p. 39-58.

KORFF-SAUSSE (S.), *Le miroir brisé. L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*, Hachette, Paris, 1996.

KRAHE (J.-L.), *Surdité et langage. Prothèses, LPC et implants cochléaires*, Presses universitaires de Vincennes, Saint-Denis, 2007.

LAPLANCHE (J.), PONTALIS (J.-B.), « Traumatisme (psychique) », in J. LAGACHE, dir., *Vocabulaire de la psychanalyse*, Puf, Paris, 1976.

LAPLANTINE (F.), *Anthropologie de la maladie*, Payot, Paris, 1986.

LAVIGNE (C.), 2010-a, « Implanter l'enfant sourd? Interrogations et renversements éthiques », in P. ANCET., N.J MAZEN, *Éthique et Handicap*, Les Études Hospitalières, Bordeaux, (à paraître), 2010.

LAVIGNE (C.), 2010-b, « La notion de souffrance dans le champ de la surdité : entre l'expérience observée et l'expérience vécue », *Journées d'études du Réseau d'actions médico-psychologiques et sociales pour enfants sourds, Souffrance psychique de l'enfant sourd. Paroles de parents, de sourds et de professionnels*, éd. Ramses, Paris, (à paraître).

LAVIGNE (C.), 2007-a, « À qui appartient l'objet de recherche? Penser

l'implication du chercheur dans son objet, le handicap », *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, « La Santé: expériences subjectives et situations sociales », n° 4, p. 23-39.

LAVIGNE (C.), 2007-b, « Interroger « l'évidence » de la scolarisation des enfants sourds en milieu ordinaire », in A. PHILIP, coord., *La scolarisation des élèves en situation de handicap ou de difficultés*, collec. Études, INS HEA, Suresnes, p. 81-87.

LAVIGNE (C.), « Parents d'enfants sourds et professionnels de la surdité: rencontre ou séparation ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 34, INS HEA, Suresnes, 2006, p. 9-21.

LAVIGNE (C.), *Handicap et Parentalité. La surdité, le handicap mental et le pangolin*, CTNERHI-Puf, Paris, 2004.

LIVNEH (H.), « On the origins of negative attitudes toward people with disabilities », *Rehabilitation Litterature*, 43, n° 11-12, p. 338-347.

MOTTEZ (B.), *Les sourds existent-ils? Textes réunis par Andréa Benvenuto*, L'Harmattan, Paris, 2006.

MOTTEZ (B.), « La communication en famille lorsqu'un ou plusieurs membres sont sourds », *Plurilinguisme*, n° 1, 1990, p. 75-74.

Reliance: Situations de handicap, Éducatons, Sociétés, numéro spécial: congrès 2004.

REY (M.), « Sens et sensorialité. À partir de quelques cures de personnes sourdes », *Psychanalystes: La parole des sourds, Psychanalyse et Surdités*, n° 46-47, 1993, p. 83-95.

SCELLES (R.), « Famille et Handicap: prendre en compte des spécificités du trauma de chacun », in A. CICCONE, dir., *Cliniques du sujet handicapé. Actualité des pratiques et des recherches*, Érès, Toulouse, 2007, p. 13-38.

VARRO (G.), *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*, Belin, Paris, 2003.

VIROLE (B.), « Les implantations cochléaires et la langue des signes. Une cohérence fondatrice », in A. GORUBEN, B. VIROLE, coord., *Le bilinguisme aujourd'hui et demain*, CTNERHI, Gers, Paris, 2004, p. 166-187.

ZUCMAN (E.), *Auprès de la personne handicapée. Une éthique de la liberté partagée*, Vuibert, Paris, 2007.

Le site du GPEAA : www.gpeaa.fr



gpeaa Accueil L'Association Actualités Nos archives
Présentation Nos actions Comment adhérer

groupeement des professeurs et
educateurs d'aveugles et d'amblyopes

Bienvenue sur le site du GPEAA

Groupement de Professeurs et Educateurs d'Aveugles et d'Amblyopes
21 route de Bourgogne
03400 YZEURE

Fondé en 1962, le GPEAA est une section du Groupement des Intellectuels Aveugles ou Amblyopes.

Le GPEAA permet et organise
les échanges, des réflexions et des formations pour tous les professionnels de la déficience visuelle.

Actualités



Agenda:

- Une profession en péril:
[" lettre à Monsieur le Directeur de la DGCS "](#)
- **46èmes Journées pédagogiques du GPEAA** : "Troubles envahissants du développement : fonctionnement autistique et déficience visuelle. "
Loos les Lillo ; CME La pépinière
14-15-16 Octobre 2010.

Parutions:
L'éditorial du [Bulletin Pédagogique de février 09](#)

Médiation et apprentissage du langage

Alain Bentolila

Professeur de linguistique, Université Paris Descartes

Que peut-on dire de l'apprentissage du langage par le très jeune enfant? Mon ambition n'est évidemment pas d'en dresser le tableau pluridisciplinaire et d'en discuter chacune de ses phases. Cet exposé n'y suffirait pas et mes compétences seraient de loin dépassées par cette ambition. Je parlerai en tant que linguiste et non pas en psychologue, et m'attacherai à identifier et à analyser ce qui m'apparaît être un phénomène particulièrement important, dans l'apprentissage de la communication orale: la médiation. Important parce qu'il conditionne fortement ce que l'on peut appeler la maîtrise de la langue orale; important aussi parce que ce phénomène interpelle de la façon la plus précise les objectifs et les démarches que l'on peut proposer à l'école maternelle, et au-delà ceux du cycle 2 et du cycle 3.

Le tout jeune enfant effectue ses premières tentatives linguistiques dans le but de satisfaire ses premières nécessités; en d'autres termes, il parle pour survivre. Les messages qu'il envoie sont intimement liés à sa volonté d'obtenir ce qui lui est nécessaire pour satisfaire ses besoins primaires. Dans une telle perspective, l'enfant va manifester deux intentions complémentaires: la première c'est celle de *l'exigence*, de la demande (je veux, j'ai besoin, j'exige); la seconde est la *désignation* et l'identification (je montre, je désigne), souvent d'ailleurs pour faire la preuve qu'il sait dire, qu'il sait nommer.

Ces deux fonctions premières que l'enfant assigne à son propre langage en gestation ont une caractéristique commune importante au plan linguistique: ni l'une ni l'autre ne nécessite des messages composés de plus d'une unité linguistique. En effet, lorsque l'on se contente de

demander ou d'identifier tel objet ou tel personnage qui se trouve dans la situation de communication, on n'a nul besoin que notre message comporte plus d'un mot. Ainsi, un bébé, à partir de six mois et demi environ, va dire par exemple « *bibion* », voulant dire biberon; il va ainsi exprimer, soit une exigence, soit signifier la reconnaissance de cet objet. Et il est vrai que, pour ce faire, il n'a guère besoin de dire autre chose que « *bibion* ». De la même façon, il dira « *poupou* » pour poupée, soit pour exiger, soit pour demander, soit pour désigner et faire ainsi la preuve qu'il sait nommer certains éléments du monde. Nous identifions ainsi une première phase: celle où l'enfant va dire de quoi ou de qui il parle. Que ce soit pour exiger ou pour désigner, la seule volonté manifestée est de *faire reconnaître ce dont il parle*. Il parle d'un biberon pour le demander, il parle d'une poupée pour la désigner.

Dans un deuxième temps, l'enfant va changer le sens de sa relation à l'Autre; il va passer avec l'Autre un autre type de contrat linguistique; que va-t-il proposer? Dans la première phase que nous avons évoquée (celle du « *ce dont on parle* »), il disait à son auditeur: « *écoute! je t'envoie un bruit spécifique, attribue à ce bruit un sens spécifique* ». C'était donc l'identification du signe linguistique, réunissant arbitrairement un signifiant et un signifié qui était l'enjeu du message. Lors de cette deuxième phase, l'enfant va manifester une tout autre intention: « *attention! nous changeons les termes de notre contrat. Maintenant, je t'envoie deux unités significatives. Tu dois bien sûr identifier l'un et l'autre de ces deux mots, en reconnaître le sens, mais surtout, tu dois **construire**: c'est-à-dire que tu dois mettre ensemble ces deux mots afin d'obtenir une signification, qui n'est pas le résultat de leur simple juxtaposition. Tu vas donc avoir à effectuer **une opération de mutation** »: tu vas transformer 2 unités successives en une expérience globale. En exigeant de son auditeur qu'il effectue cette transformation, l'enfant pose et se pose la question essentielle de la communication linguistique: comment construire du global à partir de mots qui arrivent nécessairement les uns après les autres?*

Examinons l'exemple suivant: « *poupou bibion* ». Ce message est constitué de deux mots soigneusement enveloppés dans une intonation qui manifeste la nécessité de leur mise en relation. Cette enveloppe intonationnelle signale le changement des règles du jeu linguistique: elle impose une construction là où auparavant on ne demandait qu'identification ponctuelle et successive. C'est à ce moment-là que l'enfant entre en langue; c'est à ce moment-là que l'enfant découvre ce qu'est la communication linguistique. Il quitte une phase où il ne faisait qu'indiquer l'objet de sa prise de parole (ce dont il parle) pour passer à une tout autre perspective: il dit non seulement ce dont il parle, mais il indique aussi et surtout *ce qu'il veut en dire*: il parle de la poupée et il dit qu'elle est en train de boire son biberon. Cette volonté clairement manifestée d'associer ce dont il parle à ce qu'il veut en dire, installe au cœur de son langage *le couple thème et propos*. Thème et propos, dans leur fusion, constituent le fondement essentiel de la communication humaine: parler, ça n'est pas seulement exiger, ça n'est pas simplement constater; *parler, c'est tenir des propos sur des objets, des personnages...* La parole, la langue humaine, est faite pour « *dire des choses sur* ». La langue humaine est faite pour *l'exégèse* et non pas pour le constat

et la désignation. On comprend donc la signification de cette avancée terriblement audacieuse effectuée par le jeune enfant. On comprend aussi pourquoi il faut qu'elle soit reconnue et couronnée de succès. Il faut que cette bouteille jetée à la mer soit recueillie par quelqu'un. Il faut que l'hypothèse que l'enfant a osé formuler – selon laquelle parler c'est « *tenir des propos sur* » – soit confirmée par la compréhension de l'Autre. Elle doit l'être, malgré le peu d'indices que l'enfant fournit au cercle des adultes: deux mots ayant chacun un sens sont présentés ensemble avec l'injonction de construire sur une base fragile une représentation globale. Lors de ses premiers messages construits, l'enfant fait ainsi état de ses attentes sans être encore capable de fournir à l'autre les moyens de les satisfaire. Pour que cette première tentative réussisse, il faut que l'enfant ait affaire à des médiateurs bienveillants, attentifs, prêts à tout pour accéder à sa demande. Ajoutons que le nombre des objets de discours possibles est relativement restreint et que la situation, révélant bien souvent le contenu du message, facilite ainsi la construction du sens. L'enfant doit ainsi effectuer ses premières armes linguistiques dans *un contexte de très grande connivence*, d'extrême proximité; un contexte dans lequel *le message manifeste et souligne le partage d'une expérience plus qu'il ne fournit les moyens de découverte et de construction*.

Progressivement cet enfant va avoir à s'adresser à des auditeurs nouveaux à communiquer des réalités moins immédiates moins partagées. En d'autres termes, alors que dans un premier temps il s'adressait à des gens qui le connaissaient parfaitement et qu'il connaissait parfaitement pour leur dire des choses auxquelles ces mêmes gens s'attendaient, il devra petit à petit s'adresser à des gens qu'il connaît beaucoup moins et leur parler de choses auxquelles ils s'attendent beaucoup moins. C'est une longue marche sémiologique ponctuée de difficultés, parfois d'angoisses, en tout cas de questionnement que va effectuer cet enfant. Tout au long de cette quête au cours de laquelle il va voir constamment s'élargir le cercle des auditeurs et le cercle des choses à dire, il posera régulièrement ces questions: « *Comment fait-on pour mettre en sens? Comment fait-on pour mettre en mots?* » Ces questions, l'enfant les profèrera le plus souvent indirectement par le biais même de ses tentatives langagières; des réponses qui seront apportées va dépendre véritablement son destin linguistique et pour une bonne part son destin scolaire et social. Combien sont-ils ceux qui auront la chance de trouver sur ce chemin de la découverte de la langue ces médiateurs à la fois exigeants et bienveillants grâce auxquels l'échec identifié et analysé se transformera en conquêtes nouvelles? Combien sont-ils ceux dont au contraire les essais langagiers – ceux par lesquels ils expriment hypothèses et questions sur la langue – ne rencontrent que le silence et l'indifférence? Plus j'avance dans ma réflexion, plus je pense que c'est vraisemblablement la maîtrise de la langue orale qui conditionne un destin scolaire et un destin social. Plus encore que la communication écrite. Dieu sait pourtant si j'accorde de l'importance à la capacité à lire et à écrire, mais je crois que sans réelle maîtrise de la langue orale, il n'y a pas d'entrée possible dans le monde de l'écrit, sans réelle maîtrise de la langue orale, il n'y a pas de chances réelles d'intégration sociale. La maîtrise de la communication orale permet seule d'échapper au *ghetto sémiologique auquel condamne l'insécurité*

linguistique. En ce sens elle constitue un des instruments efficaces de lutte contre l'exclusion et la violence : lorsque les paroles ne portent pas, les coups prennent le relais ¹.

Il ne faut pas croire que la simple incitation à prendre la parole peut constituer, pour les enfants les plus mal à l'aise avec la communication orale, un moyen efficace de les faire progresser. L'idée selon laquelle il suffit de les faire parler pour qu'ils prennent conscience des règles qui régissent l'échange linguistique, constitue non seulement une erreur mais induit quelquefois une aggravation des écarts entre des enfants qui bénéficient d'une médiation familiale et ceux qui en sont privés ; il s'agit là de la même illusion qui fait dire à certains que c'est simplement en lisant qu'on devient lecteur. Il ne faut pas non plus croire qu'il suffit de faire apprendre des listes de vocabulaire ou de faire répéter mécaniquement des structures grammaticales pour que l'enfant, comme un coup de baguette magique, comprenne la nécessité de leur utilisation. Il convient de bien se persuader qu'en matière de langue, l'appropriation des moyens ne peut en aucun cas précéder la conscience des besoins de leur utilisation : si un enfant ne sait pas que l'Autre – celui à qui il s'adresse – se situe sur un territoire d'information différent du sien, s'il ne comprend pas qu'il doit franchir une distance pour investir linguistiquement ce territoire, il n'aura même pas l'idée de s'emparer des instruments qui lui permettront d'effectuer cette démarche. La dextérité, l'adaptabilité linguistique ne sont pas fournies avec les clés du code ; elles se conquièrent, elles se transmettent ; elles sont le résultat d'une patiente médiation familiale et scolaire. Cela implique que les objectifs prioritaires soient exprimés en termes de prise de conscience et de maîtrise de procédures et qu'ils imposent leur loi aux activités de mise en œuvre. C'est à ce prix, et à ce prix seulement, que ces enfants qui ont trop tôt noué de terribles malentendus avec le Verbe auront une chance de forger de manière plus maîtrisée leur propre destin culturel et social.



1. J'emprunte cette phrase à Philippe Meirieu qui l'utilisa lors d'une discussion sur ce sujet.

La communication non visuelle ou visuelle perturbée : difficultés et stratégies compensatoires

Claude Schepens

Psychologue

Président honoraire de l'ALFPHV

Formateur de personnels spécialisés

Selon William Hamilton (1805-1955), empiriste anglais du XIX^e siècle, le propre de l'homme est de communiquer. Il explique l'émergence des comportements sociaux chez les animaux supérieurs – les corbeaux disposent déjà de quelque 300 sons différenciés signifiant message – et chez l'homo sapiens *via* les cultures, par des apparentements spontanés, génétiques entre individus. Dans notre espèce l'on se parle en face à face ce qui induit la communication visuelle selon les diverses modalités des rencontres. Brigitte Kuthy-Salvi, avocate suisse aveugle depuis l'âge de 15 ans a cette phrase « *Quand la rencontre a lieu la vie est plus belle* » dans son dernier ouvrage *Une double lumière*, éditions Laire, 2009. Le nombre et la variété des attributs attachés aux mots œil et regard nous a étonnés. C'est pourquoi nous avons entrepris une recherche lexicale quelque peu fouillée. Sa lecture fait ressentir tout ce qui échappe spontanément aux personnes aveugles et en bonne partie aux personnes gravement malvoyantes. Cette ignorance peut susciter d'embarrassantes méprises et souffrances. Un consultant nous a dit un jour « *Je suis sans yeux et sans regard pour moi-même et pour les autres.* » La perception et l'échange des regards permettent de capter bien des informations mais tout autant et surtout des intentions, des réactions, des états d'âmes, des affects plus ou moins conscients d'autrui. Fort heureusement des suppléances se mettent spontanément en place. Elles peuvent être enrichies, affinées, plus performantes, rendues plus aisées, à la suite d'un apprentissage pouvant mener à des stratégies compensatoires tendant vers l'automatisme.

D'expérience les personnes aveugles sont sociables. Les déficients visuels aiment communiquer et on les dit même bavards. De fait, bon nombre sont de brillants causeurs. Qui de plus est la moyenne d'entre eux dispose

d'un niveau de culture dite générale jointe à une faculté et à un désir de s'exprimer supérieure à la moyenne des personnes bien voyantes et à la moyenne de la population. C'est un plus qui les conforte socialement. Les personnes handicapées de la vue sont souvent de joyeux convives. Leur expertise et leur propension pour la gastronomie sont bien connues : déguster des mets, leur accompagnement et surtout en parler avec plaisir. Anticipant sur la suite de cet article signalons tout de go que la verbalisation est un facteur essentiel de leur adaptation à la communication non ou visuelle perturbée qui leur est imposée.

La vision doit être conçue comme un acte cérébral, psychique, de prise de connaissance efficace d'une partie de l'environnement en vue de le connaître, d'agir et d'en parler.

La cécité ou la grave malvoyance empêche ou perturbe évidemment la communication visuelle, son immédiateté et sa spontanéité pour la remplacer par une communication non visuelle ou visuelle perturbée. Pour ce faire la personne déficiente visuelle s'adapte à la situation par des stratégies compensatoires personnalisées, par l'installation de suppléances qu'elle assimile et intériorise au mieux. Rappelons la prédominance chez elle de l'assimilation (l'action du sujet sur l'objet) sur l'accommodation (l'influence de l'objet sur le sujet) telle que décrite par Yvette Hatwell, Françoise Martinez-Sarocchi et Jean Piaget. Pour ce faire, au mieux, l'aide de professionnels spécialisés, de pédagogues peut être fort utile.

La vue est le sens le plus évolué de notre espèce parce qu'elle est spontanément synthétique et simultanée alors que le toucher est essentiellement analytique et successif. On accorde tellement d'importance à la vue, qui mène à la vision, à l'identification, aux impressions et suscite l'espace mental visuel personnel que les mots œil, voir, regard ont pris une grande extension souvent emprunte d'un symbolisme particulier.

S'agissant de l'œil, ne dit-on pas :

- Avoir les yeux en face des trous.
- Dévorer des yeux.
- Faire un clin d'œil (du latin *inclinare* = incliner).
- Les yeux dans les yeux.
- N'avoir pas froid aux yeux.
- Tourner de l'œil.
- Jeter de la poudre aux yeux.
- Se rincer l'œil.

Le regard peut manifester bien des intentions, des états d'âme, des affects plus ou moins conscients... l'on dit ainsi :

- Balayer du regard.
- Caresser du regard.
- Fusiller du regard.
- Un regard craintif.
- Un regard franc. Fuyant.

- Un regard qui déshabille.
- Un regard qui en dit long.
- Un regard réprobateur.
- Un regard plein de suffisance.

Mais les regards provenant de l'œil sont indissociables des mimiques, des expressions du visage souvent prolongées par des gestes des mains, parfois des épaules, voire du buste. Toutefois les yeux et leur regard sont en quelque sorte au départ, au centre des mouvements, des mimiques du faciès s'adressant à l'interlocuteur avec qui l'on inter réagit. La personne aveugle ne perçoit pas évidemment ces signaux, leurs subtilités, leur grande variété, leurs modulations, leurs intensités, leurs durées ou répétitions. Elle les ignore, les annule. Il en va peu ou prou de même pour la personne gravement malvoyante qui peut en percevoir l'existence, en prendre conscience mais ne peut guère les préciser. Elle peut même se tromper, se fourvoyer ce qui peut lui occasionner bien des embarras. La prudence et la circonspection s'imposent à elle. Cette absence de perception des signaux émanant du regard et du faciès ou leur grande imprécision peuvent susciter l'isolement, le retrait, la frustration et une souffrance susceptibles de compliquer le travail de deuil ou de le raviver, sauf à user efficacement des informations compensatoires et à en éprouver de la satisfaction, le plaisir d'une communication non visuelle ou visuellement perturbée. C'est aussi l'intense sentiment de la puissance du regard d'autrui posé sur elle alors qu'elle ne le perçoit pas dans le concret.

Une autre question se pose. La personne déficiente visuelle peut-elle émettre, lancer des regards pris au sens large du terme ? Cela dépend de nombreux facteurs d'ailleurs souvent évolutifs : l'état de cécité totale (est-elle tardive ou réellement congénitale ? ce diagnostic est parfois difficile à établir), de perte visuelle progressive, d'une moindre ou mauvaise mobilité des globes oculaires, d'une hyper ou hypo-sensibilité à la lumière, d'un port éventuel d'une prothèse oculaire avec ou sans pose d'implants permettant la parfaite mobilité, mais aussi de l'avancement du travail de deuil, du degré d'acceptation suffisamment dynamique de la déficience.

Depuis toujours la cécité ou la grave malvoyance exerce un impact profond sur la personne qui en est atteinte, son entourage et la société. Il est suscité notamment par l'inconscient individuel et collectif attaché à l'absence ou à la grande faiblesse de la vue. Tout handicap, notamment visuel produit en un premier temps et très certainement en situation de communiquer des réactions émotives, puis apparaît la représentation de la différence par rapport à la norme. On peut la réduire, l'améliorer et surtout la dédramatiser par une meilleure connaissance des faits et des problèmes qui se posent. Selon une expression qui nous est chère « *L'ère est à l'aide aux efforts personnels et continus de la personne handicapée vers l'autonomie croissante et le plaisir de vivre* », en l'occurrence de communiquer (Schepens, 1975). Cette aide sera au mieux efficace si elle prend en compte des données issues de l'observation rigoureuse des

personnes aveugles ou gravement malvoyantes, du recueil structuré de leur introspection et des recherches scientifiques disponibles. La parole du professionnel peut informer la personne déficiente visuelle ainsi que son entourage sur la réalité des difficultés rencontrées et sur les manières de les surmonter. Mieux connaître, mieux se connaître c'est moins subir au sens étymologique d'endurer malgré soi. Ainsi les techniques favorisant la communication non visuelle ou visuellement perturbée, doivent être comprises, admises, faites siennes par la personne afin d'optimiser les liens générateurs du désir, du plaisir, dont celui de communiquer avec ses semblables. Les handicaps visuels suscitent une perte de puissance, c'est-à-dire l'altération de l'image et de l'estime de soi ainsi qu'une perte de capacités source de pas mal de difficultés, d'entraves psychosociales, notamment d'embarras lors des contacts avec l'entourage humain. La personne gravement déficiente visuelle s'adaptera au mieux selon son « *Cheminement vers une réaction et une acceptation suffisamment positive et dynamique du handicap* » (Schepens, 1993).

La vision est l'appréhension à distance du monde, en l'occurrence des interlocuteurs, de manière spontanément synthétique et simultanée alors que la sensibilité tactilokinesthésique (ou haptic selon l'expression introduite dès 1935 par le psychologue néerlandais Revesz), colle à l'objet fût-ce une personne, mais est discontinue et successive. Ne dit-on pas à un enfant, ne touche pas ton petit camarade, ton professeur, touches-les des yeux! L'acte de voir est une compétence. On dit d'ailleurs « *Voir ce que l'on fait.* » La vue qui devient vision mène à l'espace mental visuel qui se situe à mi-chemin entre le réel perçu à tel moment et la mémoire, puis l'imaginaire. La vision est aussi le regard lancé vers autrui et la perception du regard de l'autre, sauf à parler seul. Le regard porté par autrui génère le désir de voir, de scruter, de capter et d'apprécier la situation. Encore faut-il être à même de la percevoir pour en tenir compte judicieusement. N'a-t-on pas besoin du regard de l'autre pour pouvoir s'aimer soi-même et l'autre n'a-t-il pas besoin de notre regard pour pouvoir s'aimer lui-même? L'aveugle peut compenser cette absence par sa parole: tu m'es sympathique, tu es chouette, tu es jolie, tu as belle allure, ou qui sait, je suis séduit, tu me plais... Comme nous le détaillerons plus loin l'aveugle ou le grave malvoyant peut attirer l'attention de l'interlocuteur, se le représenter, à la limite le « *posséder mentalement* » par divers moyens. Selon la psychanalyste Maudy Piot l'absence du regard des autres peut engendrer de l'angoisse chez l'aveugle. On sait que la reconnaissance précoce des visages familiers par le bébé constitue un puissant facteur d'attachement, de sécurité et de plaisir. C'est le fameux regard des origines. Rappelons les publications de D. Winnicott à propos du premier stade du miroir lorsque le nourrisson se mire dans le regard de sa mère. Il s'inscrit profondément dans la vie psychique et sera progressivement renouvelé par le regard des autres. La maman d'un tout jeune bébé aveugle peut compenser par sa voix caressante, par son toucher aimant, par sa respiration proche, par son odeur intrinsèque ou celle de son parfum personnalisé et à condition de ne pas en changer. Les mêmes pratiques aideront le bébé malvoyant en y joignant un fort rapprochement dans un environnement adéquatement éclairé.

La Synergologie, discipline récente étudie le cerveau tout en observant le comportement humain, sa gestuelle et les manifestations des affects. Ses chercheurs affirment que la communication corporelle, c'est-à-dire non verbale interviendrait majoritairement et même jusqu'à 70 % surtout du fait qu'elle oriente ce qui va être dit à autrui. Au titre d'exemple : je rencontre quelqu'un à qui je veux raconter une bonne blague mais il a l'air si triste. Je vais modifier mon intention de discours en lui demandant de ses nouvelles. Voici quelques gestes usuels signifiants : les très subtils froncements de sourcils, une moue dubitative, l'avancée du menton en parlant, le pincement ou la dilatation des narines, les sourires, une larme essuyée, les mille et une façons de se passer la langue sur les lèvres, une déglutition, etc. Une personne qui est en bon lien se toucherait, se gratterait très préférentiellement sur la gauche du visage, voire du corps (la commande venant de l'hémisphère droit) et si elle est en opposition elle se gratterait majoritairement à droite (commande de l'hémisphère gauche). La même constatation fut faite sur la femelle du chimpanzé. De plus parmi ces 70 %, seulement 20 % du langage gestuel aurait une origine culturelle. Ce langage du corps serait donc assez universel. Cependant ces gestes quasiment innés peuvent être amplifiés, être plus répétés dans des pays où les émotions ne sont guère réprimées et ils seront moins amples, plus rares dans des contrées où l'expression des émotions est moins tolérée. Ces gestes intentionnels perceptibles visuellement sont fort influencés par les cultures. En voici un exemple frappant : à propos du geste au-dessus de la tête qui veut dire dans les pays européens occidentaux : ras-le-bol ! Par contre en Russie et dans certains pays slaves le ras-le-bol s'exprime par un geste barrant la gorge qu'un occidental pourrait prendre pour : je vais te tuer. Que de méprises sont possibles ! L'interprétation des gestes, des signes corporels s'apprendrait principalement pendant la toute petite enfance et cela même avant le prononcé du premier mot, via la mère communiquant avec son petit. L'interprétation des gestes, des mimiques dirait ce que les gens ont réellement dans leur tête et cela même avant qu'ils ne prononcent le premier mot. Il se dit que les personnes aveugles ne présenteraient pas ou beaucoup moins de « *préjugés de faciès* ». Mais à la réflexion ne sont-ils pas remplacés par des préjugés issus du discours et de la voix, de l'odeur de tels individus, de leur taille, de leur corpulence qu'un aveugle peut parfaitement ressentir ?

Chez les personnes déficientes visuelles, l'absence de cet échange, de sa rapidité, de son aisance et de sa spontanéité peut aussi susciter des réactions de l'entourage. C'est notamment le phénomène de la haine dite primaire, c'est-à-dire le désir de tuer – physiquement ou psychiquement – cette personne handicapée qui dérange. Mais ce sentiment est profondément refoulé en débouchant sur la classique ambivalence du rejet et de la surprotection face à cet aveugle qui ne perçoit pas mes mimiques, face à ce malvoyant qui se trompe ou réagit mal, face à cet aveugle qui ne me regarde pas en parlant tout en tournant éventuellement sur lui-même quitte à me tourner le dos pendant qu'il me parle, qui prend mon sourire pour une grimace ou inversement, qui croit erronément que je suis son seul interlocuteur, qui garde la parole en groupe pour être sûr d'avoir tout dit parce qu'il éprouvera la difficulté à la reprendre, qui me coupe mon

discours alors que j'ai fait un signe d'entame, face à ce malvoyant qui ne me reconnaît pas parce que percevant mon visage que comme un faciès, comme une masse qu'il interroge et qui s'interroge à son sujet, face à cet aveugle qui se demande à qui il parle ou qui lui parle exactement, qui ne voit pas qu'il m'ennuie ou qui n'ose pas manifester son propre ennui, que je voudrais quitter, je m'interroge sur le fait de savoir quel « *regard il a sur moi* »..., cette personne qui n'y voit rien, ou très peu ou mal perçoit-elle mon embarras?

L'aveugle congénital ou tardif développe des stratégies compensatoires faisant intervenir les transferts intermodaux notamment langagiers. Toute suppléance est finalement mentale.

Ceci nous conduit à l'idée fondamentale que la verbalisation est essentielle en vue d'une bonne gestion de la communication non visuelle. Elle permet à l'aveugle d'être présent au mieux dans le monde des bien voyants et lui permet de réaliser le désir et le plaisir de communiquer avec son entourage. Il doit gérer et développer une nécessaire, efficace et agréable verbalisation compensatoire. Il y parvient surtout par sa parole, par sa capacité particulière d'interpréter celle d'autrui et surtout de la provoquer avec habileté et judicieusement. Mais il le fera de manière adéquate et sans excès trop envahissant pour autrui, il doit apprendre à la susciter chez les personnes qu'il fréquente. Il doit admettre et faire admettre par autrui, sans agressivité mais avec habileté, la réalité de ses possibilités mais aussi de ses importantes et incontournables limitations qui nécessitent parfois l'aide, la parole discrète, gentille et efficace de l'entourage.

Autre moyen de compensation, le langage, il est fait pour dépasser l'œil. C'est grâce à lui que nous sommes capables de dire le toujours et le partout, cette condition sine qua non de la connaissance scientifique.

Un quidam prononce en moyenne quelque 16 000 mots par jour. Il est certes des taiseux et des bavards, des introvertis et des extravertis... Cependant quelles que soient les propensions de chacun, la verbalisation, pour peu qu'elle soit judicieuse est fort heureusement plus développée, plus nombreuse, plus aisée chez nombre de personnes atteintes de cécité ou de grave malvoyance. La parole dite et écoutée, le langage, l'énoncé oral de l'environnement matériel et humain sont une suppléance majeure de la personne handicapée de la vue. Elle lui est aussi une source de confort et de plaisir partagés. « *Faire la conversation* » au sens qu'en donnait le grand siècle français, est important pour elle d'autant plus que l'échange des discours implique une certaine stabilité géographique des interlocuteurs. Moyennant une perception et une adéquation suffisantes aux réactions d'autrui la personne aveugle y est en parfaite égalité, voire parfois en supériorité. Les aveugles ont de tout temps aimé raconter (Homère était un aveugle tardif) et surtout communiquer. C'est aussi le succès des aveugles dans certaines professions de la voix, de la communication. D'autres excellent dans le métier de téléphoniste qui est en pleine évolution vers la communication, le conseil donné après écoute de l'appelant. Ils y travaillent en égalité en devenant la carte de visite orale

de leur entreprise ou de leur administration. C'est aussi l'engouement de nombreux jeunes aveugles pour l'animation de stations de radio locales ou libres, que ce soit au titre de travailleur rémunéré ou de travailleur bénévole. Le tragique décès en 2002 du journaliste Julien Prunet, dont la majorité des auditeurs ignoraient la cécité, nous rappelle qu'il fut chaque matin un professionnel compétent et même brillant à France-Infos. Il est aussi des avocats aveugles qui excellent dans l'interrogatoire des témoins et dans la plaidoirie. Mais l'excès nuit en tout. On reproche parfois aux aveugles de trop parler tout comme on leur reproche de trop toucher! Selon ses stratégies compensatoires ad hoc l'aveugle ou la personne gravement malvoyante acquiert l'habitude de verbaliser davantage et y éprouve du plaisir. Il attend des signaux d'écoute et/ou des réponses, des commentaires de l'entourage. D'expérience, de nombreux aveugles aiment parler et se complaisent parfois dans de longs monologues C'est une manifestation de leur difficulté à percevoir les réactions d'autrui, du public. Parce que surtout visuels, les éventuels signes d'ennui des interlocuteurs, d'un auditoire peuvent lui échapper. Il lui est aussi plus difficile de reprendre son discours lorsqu'il a perdu ou abandonné son tour de parole. Il s'adapte à cette légitime crainte en prolongeant son temps de parole pour être sûr d'avoir pu tout dire. L'excès de verbalisation ou son inadéquation peuvent déboucher dans un éventuel verbalisme spécifique et plus ou moins envahissant. Ce possible travers de l'aveugle est communément admis. Cuthsforth (1932), Roger Genicot (1975), Françoise Martinez-Sarocchi (1982), Postel (1971), Claude Schepens (1992) définissent le verbalisme comme une caractéristique de l'emploi de mots dont la signification concrète est totalement inconnue de l'aveugle, mal connue, trop imprécise parce que ne répondant pas à une réalité concrète. Yvette Hatwell perçoit le verbalisme de l'aveugle comme une rupture d'équilibre entre les mécanismes fondamentaux d'assimilation et d'accommodation. Nous avons proposé (1992) une prophylaxie, certains remèdes à ce travers pouvant sévir aux divers niveaux: perceptif, représentatif, langagier, cognitif et même affectif. N'abusons cependant pas de ce terme. N'en faisons pas une stérile chasse aux sorcières. Le verbalisme décrié de l'aveugle ne rassure-t-il pas finalement l'interlocuteur bien voyant en ses difficiles rapports avec lui? N'aurait-il pas in fine une fonction de suradaptation pour forcer le monde des bien voyants et à la limite pour leur faire plaisir?

L'aveugle est certes privé de nombre d'aspects de son environnement que perçoit le bien voyant et il le dit. De plus l'on pense désormais que ces représentations du cadre matériel et humain qui l'entourent sont bel et bien une construction mentale à partir de ce qu'il a vu et/ou de ce que lui ont dit un tiers, ce qui d'expérience passe très majoritairement par ce que le bien voyant lui énonce de son ressenti. Cela requiert de part et d'autre, une prise de parole à propos des ressentis selon l'entretien d'un bon lien. Le médiateur ne peut cependant pas être envahissant voire à la limite dominateur. Il apprendra à décrire l'essentiel selon un code convenu tout en acceptant de se laisser aller à formuler son sentiment profond et personnel. Ne s'agirait-il pas d'une calme et « gentille » coconstruction? C'est une manifestation du primat chez l'aveugle, de

l'expérience langagière sur celle de l'immédiate perception.

Revenons sur le regard et sur sa non perception par les personnes non ou mal voyantes: la poignée de main peut remplacer, chez l'aveugle le premier regard, c'est un élément constitutif de la communication non visuelle. Elle peut être chaude, molle, tendre, appuyée, accaparante, autoritaire. Cependant ce mode de prise de contact et d'information est très bref et ne permet pas la vérification, l'affinement, l'expression de l'impression produite. Il ne peut être renouvelé. L'aveugle ne peut pas dire « *Redonnez-moi la main.* » Tout au plus pourra-t-il provoquer habilement des situations permettant la répétition de ce geste. C'est une stratégie dans laquelle certains excellent. Sous peine d'un errement de la main dans l'espace il peut dire: « *Je vous tends la main, Monsieur.* » L'habitude actuelle de se faire la bise favorise la communication des aveugles, sans parler des accolades, des embrassades, des légères étreintes du corps dans lesquels les aveugles bien adaptés excellent sans pour autant s'arroger des droits spéciaux du type des mains baladeuses. L'on peut aussi poser la main sur l'épaule de son interlocuteur. Il y a aussi le mélange d'informations d'affects que sont les danses de couple privilégiées par pas mal d'aveugles, à condition de ne pas se tromper de partenaire.

Nous ne pouvons pas parler de la communication non visuelle sans aborder la richesse qu'apporte à un déficient visuel l'utilisation de l'ouïe qui en est une des bases. Rappelons qu'elle est pour l'aveugle la pierre de touche existentielle du monde qu'il conquiert plus ou moins difficilement par la sensibilité tactilokinesthésique. On ne décèle cependant aucune supériorité de leur acuité auditive en tant que telle sauf pour quelques rares fréquences très basses. Mais la personne atteinte de cécité fait un usage plus intensif de l'audition, d'informations et d'indications qu'elle fournit et qui sont habituellement délaissées par le quidam. Nous avons même entendu cette phrase: « *Je vois par mes oreilles !* » Rappelons le sens de l'obstacle ou des masses qui permet un repérage de la position de l'interlocuteur, de sa taille, de sa corpulence massive ou fluette. Et qui est d'origine auditive. C'est aussi l'usage extensif des différences des temps binauriculaires permettant de préciser la position de l'interlocuteur, de lui parler de face ce qui est requis dans pas mal de situations: entretien d'embauche, examen oral, accueil du public...

L'échange de parole en face à face peut remplacer un regard d'appel, de séduction. L'aveugle développe une réelle phonognomie en l'absence de la physiognomie qui lui échappe totalement. Mais elle est moins contrôlable. Il peut attacher à des voix des attributs physiques qu'elles n'ont pas. Pierre Villey a très bien décrit de tels errements et déconvenues. La personne aveugle ou gravement malvoyante entraîne sa mémoire des voix. Elle l'engramme, ce qui lui permet l'identification immédiate de l'interlocuteur. L'aveugle capte aussi d'autres bruits révélateurs d'autrui tels: des pas lourds ou sautillants, sûrs d'eux ou hésitants, pressés, voulant attirer l'attention sur soi, séducteurs (tout particulièrement les hauts talons), le froissement des vêtements révélateur des gestes, l'éventuel mouvement des cheveux, se gratter, tousser, la manière d'éternuer. Tout

comme le toucher, l'ouïe peut être indiscreète, des kinésithérapeutes aveugles repèrent très facilement le moment où une personne se déshabille ou s'habille. L'apprentissage du repérage, de l'identification, de l'interprétation des bruits fait partie intégrante d'une réadaptation fonctionnelle et abordée par la pédagogie spécialisée.

Dans cet ordre d'idées le téléphone est un moyen de contact privilégié par la personne aveugle. L'on connaît aussi la qualité de son écoute et de son échange de paroles lorsqu'elle téléphone. Mais les communications sont souvent plus longues, que ce soit en appel ou en réception. Téléphoner peut devenir un salon où l'on cause et certaines factures peuvent être lourdes. Elles réservent bien des surprises à des parents d'adolescents aveugles ou malvoyants. Tout en leur procurant un supplément de sécurité, ils peuvent en faire un usage abusif. Les déficients visuels ont désormais à leur disposition une grande variété d'appareils adaptés par des sorties vocales, par l'installation de touches plus repérables et colorées, par des caractères plus reconnaissables apparaissant sur des écrans agrandis. À l'expérience ces derniers ne leur sont guère utiles du fait de leur trop petite surface. Nous avons récemment procédé à une petite enquête, réuni un groupe de parole au sein d'un service d'accompagnement et de mise à niveaux en informatique adaptée pour personnes déficientes visuelles. Il en ressort que beaucoup chatent régulièrement et avec plaisir. Tous font usage des SMS en réception et très rarement en appel du fait de la trop grande complexité des manipulations à effectuer pour cette particulière lecture. Qu'en est-il de Face-Book? Certains n'apprécient pas le côté voyeurisme, les aveugles totaux y écoutent des messages mais sont dans l'impossibilité de créer leur profil. Notre consultation d'adolescents et de jeunes déficients visuels nous apprend que pas mal tâtent à tout le moins des conversations téléphoniques érotiques. Certains s'y ruinent et par la même occasion leur famille en développant une relative assuétude. On se refile les bons numéros. Ils commentent entre eux « les meilleures voix »! Il est évident que les personnes handicapées de la vue échangent des courriels comme tout un chacun via des sorties en braille, vocales ou en caractères agrandis sur fond contrasté.

Que dire de l'odorat? Négligeable sur les plans représentatif et cognitif, l'odorat a surtout une importance affective pour l'aveugle. Il permet en effet une forte individualisation des personnes, des lieux et des choses. Citons: l'odeur d'un logis qui peut être sécurisante, l'odeur d'une femme ou d'un homme, l'odeur du linge, d'une haleine... Des odeurs ressenties comme désagréables peuvent empoisonner la vie des aveugles, perturber leur communication avec certaines personnes. Leur expertise et leur attirance pour les parfums au titre de la jouissance ou de la séduction est notoire. Les odeurs sont essentiellement passagères. L'odorat fonctionne majoritairement selon le système plaisir-déplaisir. Il n'en est pas moins un élément fondateur du psychisme. En effet l'odeur on ne peu plus intime de la mère dégagee lors de l'accouchement, lors du passage du bébé est la première stimulation émanant du monde extérieur perçue par le bébé. Il paraît évident que beaucoup se structurent à partir de cette toute première expérience sensorielle au sujet de laquelle nous connaissons très peu de

chose. L'odorat intervient beaucoup dans la communication et encore davantage lorsqu'elle est non visuelle. Il détermine des empathies ou des aversions immédiates à la suite de la perception de l'odeur intrinsèque d'autrui qui est à la fois génétique (les sécrétions individuelles) tout autant que culturelle (l'influence de l'alimentation, notamment). Nous dégageons une odeur intrinsèque, perçue inconsciemment par le vieux cerveau. Pour faire court nous l'appellerons animale. Les odeurs des interlocuteurs peuvent être amplifiées, masquées, camouflées ou contredites par l'usage de parfums. Leur usage apparaît dès la haute antiquité. Leur but initial était de cacher les mauvaises odeurs, les fréquentes putréfactions ambiantes, voire les odeurs corporelles. Pour les égyptiens et les grecs anciens les parfums conjuraient la mort par les momifications. C'était la sueur des Dieux immortels. En tant qu'attributs de l'aristocratie puis du pouvoir leur usage témoignait du statut social et de l'ascendant que l'on voulait manifester vis-à-vis des interlocuteurs. Bref les odeurs quelles soient ressenties comme agréables ou désagréables, consciemment ou inconsciemment, génèrent des empathies ou des antipathies immédiates. Ne dit-on pas « *Celui-là je ne peux pas le sentir* » ? En l'absence de toute vision, elles induisent encore davantage des sentiments de tonicité, de détente, de prétention. Les expériences à propos des phéromones se multiplient. Les odeurs sont un élément constitutif du coup de foudre ou de tenaces aversions. L'odeur d'autrui est une première indication, une signature d'autrui. Mais tout comme l'aveugle peut être victime d'éventuels excès de sa particulière compensation stéréognosique il court aussi le danger d'apprécier les qualités et intentions d'autrui à partir de sa seule odeur. Il peut se tromper, développer des outrances. Nous vient à l'oreille la phrase du chanteur et poète Renaud « *Casses-toi, tu pues* » !

Développons à présent un aspect particulier de la communication, en l'occurrence la communication sexuelle prise au sens large du terme chez la personne aveugle ou gravement malvoyante. Le propos peut paraître connexe mais cet aspect de la communication est très prégnant chez les jeunes déficients visuels et plus particulièrement chez les filles. En l'absence ou en cas de forte perturbation de la vision se développe une intense et riche phonognomie remplaçant la physiognomie qui lui échappe. La simple audition d'une voix peut susciter chez eux la passion ou la haine. La voix est en effet très individualisée, très personnelle en raison de ses nombreuses modulations en hauteur, en intensité, en tonalité, en timbre, en harmoniques et en inflexions produisant des combinaisons variées et très individualisantes. Elles induisent le calme, l'agitation, la fraîcheur, l'aigreur, la tendresse, l'assurance en soi et la force, la timidité, la franchise, l'ouverture à autrui, le fait d'être séduit. Elle est chez l'aveugle le socle des attirances psychosexuelles. En effet, contrairement à ce qu'en dit une certaine littérature et ce qu'en montre un certain cinéma fort lucratif, la beauté du visage telle que ressentie par une personne bien voyante, laisse la personne déficiente visuelle indifférente du fait de sa pratique du générisme imagé. L'aspect vestimentaire, la démarche, la gestuelle, les mimiques et attitudes lui échappent aussi. S'il s'en enquiert c'est pour pouvoir en parler avec son entourage bien voyant. Une telle est jolie, un tel est bien fringué, élégant, chouette mais

ce qui l'intéresse, ce qui suscite son émotivité c'est l'audition de sa voix, la conversation ou un léger frôlement du corps dans lequel les aveugles bien adaptés excellent sans pour autant l'imposer en l'absence d'un plaisir partagé. Les cultures et les époques influencent ces pratiques. L'aveugle peut développer des excès de fantaisie et du sectarisme. Il peut aussi coller aux voix humaines des attributs physiques qu'elles n'ont pas. Nous songeons à tel aveugle intelligent, bien adapté, tout émoustillé par la voix d'une femme et de sa déconvenue lorsqu'il apprit finalement qu'elle avait plus de 80 ans. Pierre Villey a très bien décrit ces possibles errements. Tel qui est séduisant pour une personne bien voyante ne l'est pas nécessairement pour une personne aveugle du fait de la prégnance de la voix et d'autres caractéristiques moins importantes. Cette modification des traits de séduction peut provoquer, sinon une rupture de couple tout au moins d'initiales difficultés lors de fréquentations, de copinage, de compagnonnage, dans des couples de personnes cohabitantes ou mariées. Comment séduire en l'absence du regard lancé et reçu ? C'est à nouveau la communication non visuelle qui s'en mêle. Un observateur averti des aveugles remarque que la voix devient plus caressante, plus bienveillante et plus souriante. Le tout s'accompagne d'un imperceptible rapprochement des corps. L'approche sexuelle de l'aveugle est plus aléatoire. Qui regarde-t-il ? Me sourit-elle ? Ne parle-t-on pas de « *coût visuel* » ? Selon de récentes observations permises par les progrès des techniques photographiques une bonne partie de ce que l'on appelle le coup de foudre s'expliquerait par une perception par les deux partenaires d'une très légère dilatation des pupilles entraînant celle de l'autre. S'y ajouterait la perception inconsciente par notre vieux cerveau de l'odeur intrinsèque, animale d'autrui à condition qu'il ne la perturbe pas par l'utilisation d'un parfum plus ou moins contradictoire.

Il est à tout le moins des signaux socialisés d'arrêt, d'invite ou de permission d'aller un peu plus loin. Mais ils sont tous visuels. Comment dois-je faire pour attirer son attention pour vérifier les effets que je produis sur telle personne ? C'est à nouveau l'approche verbale, voire un subtil questionnement qui s'impose. Ainsi bon nombre d'aveugles ont l'impression de devoir faire le saut sexuel trop rapidement et sans approche progressive. En d'autres mots la personne déficiente visuelle doit une fois de plus verbaliser et faire en quelque sorte sa déclaration d'amour, ce qui est une démarche difficile, qui étonne et peut effrayer l'entourage bien voyant.

Bref dans le domaine sexuel ou affectivosexuel la personne déficiente visuelle use de suppléances en développant des stratégies individualisées. En voici quelques exemples parmi d'autres : le développement de la phonognomie et de la phonophilie, c'est-à-dire le plaisir à l'audition des voix ; admettre et favoriser son odeur intrinsèque par une bonne hygiène, adopter des parfums au mieux compatibles avec elle et témoignant de ce qu'il aime que l'on sente de lui ; apprendre à repérer, à interpréter l'odeur d'autrui et en éprouver du plaisir s'il échet ; repérer qu'un(e) tel(le) est séduit(e) en prêtant l'oreille à des modifications de la respiration et à des variations de la voix, en captant une chaleur éventuellement dégagée,

en remarquant même un léger frémissement de la peau consécutif à un hérissément des poils ou de leurs racines ; à interpréter et à prendre plaisir aux bruits ou à la cadence des pas, aux martèlements de talons sur le sol ; savoir profiter voire provoquer des danses de couples ; repérer l'intension affective des voix, la voix de l'homme par ses tonalités et intensités et celle de la femme par ses modulations (selon la légende Ulysse s'est fait enchaîner au mât de son navire afin de pouvoir écouter les sirènes sans les suivre pour autant). Ces adaptations, ces conseils s'adressent aux aveugles et aux personnes qui les fréquentant que ce soit en amour ou en amitié. Mais tout comme c'est le cas pour la beauté physique des individus, qu'ils soient aveugles ou bien voyants, ils usent plus que d'autres de leur voix, de leur conversation, de leur stature, de leur odeur pour séduire ou être tout simplement d'agréable compagnie. Certains sont spontanément plus doués en la matière mais tout peut s'apprendre à la condition d'être motivé et d'en éprouver un plaisir suffisant.

L'absence de vision peut être ressentie comme un bénéfice par certains aveugles. Une éminente consœur en la spécialisation nous a rapporté cette phrase entendue : « *Depuis que je suis devenu aveugle je suis enfin libéré du regard des femmes. Cela me mettait très mal à l'aise, m'inhibait et je craignais ces situations. Je n'osais pas les aborder. Maintenant que je suis aveugle je l'ose et je suis à l'aise avec elles.* »

Conclusion

Serge Portalier (1998) a développé l'hypothèse déjà émise par S. Vygotsky (1886-1944) et communément admise de l'émergence de compétences originales chez les personnes handicapées. Il en est ainsi chez les déficients visuels et notamment s'agissant de l'adaptation des aveugles et gravement malvoyants à la communication non visuelle ou visuelle perturbée.

Mais cette adaptation génère des difficultés de part et d'autre, que faire pour y remédier ? En ce qui concerne la personne aveugle :

De la part de la personne aveugle :

- S'efforcer d'attirer l'interlocuteur à lui, de le capter en quelque sorte.
- Repérer la fin du discours de quelqu'un à l'aide de sa chute de phrase dont l'approche peut être reconnue à sa respiration.
- Ne pas mobiliser la parole de manière trop excessive.
- Éviter de trop fréquentes digressions et avoir en tête un petit plan de ce qu'il va dire.

Il prévoira et anticipera bien que cela requiert plus d'énergie nerveuse, et une charge mentale plus importante.

- Ne pas interrompre intempestivement et certainement pas autoritairement l'interlocuteur.
- Apprendre à repérer au mieux les réactions des interlocuteurs.

De la part de son interlocuteur :

- Provoquer sa parole, l'attirer à soi et le laisser venir tout en l'écoutant

attentivement.

- Favoriser la verbalisation, la prise de parole judicieuse des déficients visuels afin d'installer au mieux la communication non visuelle, ce qui n'est pas chose aisée.
- Signaler avec habileté, sans ostentation le maintien de sa présence par de petits signaux propres à chacun voulant dire je suis toujours là et je t'écoute.
- Signaler à l'aveugle qu'on le quitte. C'est dramatique quand un aveugle s'adresse à quelqu'un qui n'est plus là.
- Faire ressentir le caractère inadéquat de trop longs bavardages, voire de monologues en apprenant à la personne aveugle à échanger plus brièvement, à bien écouter.

De part et d'autre :

- Signaler sa présence en se nommant.
- Signaler une main tendue.
- Articuler davantage.
- S'enquérir des effets produits par sa parole, repérer d'éventuels désaccords, des demandes de précision.

La communication non visuelle ou visuellement perturbée connaît des particularités en situation de groupe. Voici quelques suggestions pour y pallier :

- Indiquer et faire en sorte que chacun demeure à sa place et reprenne la même après une interruption.
- Convenir de règles d'échanges clairement énoncées.
- Se nommer lors de chaque prise de parole.
- Ne pas interrompre de manière intempestive ou parler à plusieurs à la fois selon nos bonnes vieilles habitudes latines !
- Sauf à les verbaliser également les interlocuteurs bien voyants s'interdiront tout signal entre eux. L'aveugle le ressent d'ailleurs très vite. Il en souffre en silence ou devient agressif.
- Éviter les apartés ou les chuchotements à l'oreille.

Terminons par quelques réflexions à propos de la communication visuelle chez les personnes gravement malvoyantes. Rappelons que chaque malvoyant est un cas bien particulier selon les caractéristiques de sa pathologie dont la prévalence de la vision centrale ou de la vision périphérique, selon son degré d'évolution et selon l'adaptation finale de chaque cerveau. Le malvoyant adopte certes déjà peu ou prou des stratégies compensatoires décrites plus haut utilisées par les personnes aveugles mais il mettra aussi à profit les informations que lui fournissent encore sa vision telle qu'elle est. Dans le meilleur des cas la personne malvoyante aura bénéficié d'une rééducation visuelle moderne. Mais trop souvent ces techniques concernent majoritairement le bon usage de la vision rapprochée. Alors que la communication visuelle avec l'entourage s'opère habituellement à une certaine distance. Elle met en jeu les capacités compensatoires de son cerveau et surtout son utile « *perception synchrétique* » (Schepens, 1969). Sans entrer dans les détails, il s'agit d'une perception immédiate, instantanée d'un ensemble caractérisé par sa configuration générale ou un détail qui lui est vraiment significatif et constant. Ainsi le malvoyant perçoit le visage, le faciès de l'interlocuteur

comme une masse qui l'interroge et qui s'interroge à son sujet (Schepens, 1975). Lorsqu'elle demeure possible et efficace, les malvoyants devraient eux aussi bénéficier d'un entraînement spécifique à la communication visuelle perturbée.

Voici à titre d'exemple quelques suggestions :

- Apprendre à oser se rapprocher utilement de l'interlocuteur mais à l'exclusion de ce qui aboutirait à une sorte de bouche à bouche effrayant et inhibant le vis-à-vis.
- S'entraîner à une attention sélective portée sinon sur les regards à tout le moins sur des éléments significatifs de la gestuelle et des intentions.
- Se permettre des positions en torticolis mais à condition que ce soit bref et respectueux de l'interlocuteur.

De son côté l'interlocuteur bien voyant aidera le malvoyant par des gestes plus amples et peu rapides. Le port de vêtements contrastés facilite la reconnaissance et la localisation d'autrui.

La personne atteinte de déficience visuelle doit gérer et développer une nécessaire, efficace et agréable verbalisation compensatoire. Mais elle le fera de manière adéquate et sans excès trop envahissant pour autrui. Elle peut aussi apprendre à la susciter subtilement chez les personnes qu'il fréquente. Elle doit admettre et faire admettre par autrui, sans agressivité et avec habileté, la réalité de ses possibilités mais aussi de ses importantes et incontournables limitations qui nécessitent parfois l'aide, la parole discrète, gentille et efficace de l'entourage.



Bibliographie

BAIRD (S.M.), MAYFIELD (P.) & BAKER (P.), "Mother'interpretations of the behaving of their infant with visual and other impairments during interactions", *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 91, 1997, 467-483.

BERNICOT (J.) & TROGNON (A.), « Aspects pragmatiques du langage, de la communication et de la cognition : état des recherches et perspectives » In J. BERNICOT, A. TROGNON, M. GUIDETTI & M. MUSIOL Eds, *Pragmatique et psychologie*, Presses Universitaires de Nancy, Nancy, 2002.

BROSSARD (A.), DEMINGEON-PESSONNEAUX (S.) & PORTALIE (S.), « Réexamen critique des fonctions des regards dans les interactions dyadiques en fonction de l'accès à la visibilité des interlocuteurs », *L'année psychologique*, 106, 2006, 609-632.

BURGURIÈRE (Valérie), « Des neurones bien sympathiques - La communication sociale non verbale », *Athéna*, n° 259, mars 2010, 33-37.

COLLAT (Michèle) et SCHEPENS (Claude), « Le vécu, le ressenti et l'accompagnement des élèves malvoyants scolarisés en milieu ordinaire », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, hors série n° 3, INS HEA, Suresnes, mars 2007, p. 219-233.

DIDEROT (D.), « Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voyent », *Œuvres philosophiques*, 1^{re} édition, Londres, 1749, Éditions Garnier, Paris, 1964, p. 73-164.

- FRAIBERG (Selma), "Self Representations in Language and Play: Observations of Blind Children", *The Psychoanalytic Quarterly*, 1973, 42, 539, 562.
- FRAIBERG (Selma) & ADELSON (E.), "Self Representations in Language and Play: Observations of Blind Children" In E. LENNEBERG & E. LENNEBERG, Eds, *Foundations of Language Development*, vol. 2., Academy Press, New York, 1975.
- GALIANO (Anna R.) et PORTALIER (Serge), *L'année psychologique* (2009), 109, 125-155.
- GENICOT (Roger), « Considérations à propos du langage chez l'enfant aveugle », *Exposé présenté au Congrès de la Fédération des écoles de Logopédie*, Liège, 1975.
- HARLEY (R.K.), "Verbalism Among Blind Children", *American Foundation for the Blind. Research Series*, New York, n° 10, 1963.
- HATWELL (Yvette), *Privation sensorielle et intelligence*, PUF, 1966.
- HENRI (Pierre), « Cécité et verbalisme », *Journal de psychologie normale et pathologique*, Avril-juin 1948.
- KEMP (N.J.), "Social psychological aspects of blindness : A review", *Current Psychological Reviews*, 1, 1981, 69-89.
- KEMP (N.J.) & RUTTER (D.R.), "Social Interactions in Blind people: An experimental Analysis", *Human Relations*, 39, 1986, 195-210.
- KUTHY-SALVI (Brigitte), *Double Lumière*, Eds Laire, 2009.
- MARKOVITZ (A.) « Langage et cécité », in *Trouble du langage*, Éditions Mardaga, 1984, p. 432.
- MARTINEZ-SAROCCHI (Françoise), « Les informations auditives permettent-elles d'établir des rapports spatiaux ? Données expérimentales et cliniques chez l'aveugle congénital », *L'année psychologique*, 77, p. 179-204.
- MUSIOL (M.) & TROGNON (A.), « Échec de la communication et réussite de la conversation en interaction pathologique », *Verbum XXI*, 1994, p. 207-231.
- MUSIOL (M.) & TROGNON (A.), « Les signes d'indifférence en conversation », *Verbum*, 2, 1999, p. 117-183.
- NEU-CATILLON-POSTEL, « Le langage oral de l'enfant aveugle », *Revue de Neuropsychiatrie infantile*, Février 1971, n° 1-2.
- NOLAN (C.Y.), "On the unreality of words to the blind", *The new Outlook for the Blind*, 54, 1960, 100-1002.
- PEREZ-PEREIRA (M.) & CASTRO (J.), "Language acquisition and the compensation of visual deficit: New comparative data on a controversial topic", *British Journal Developmental Psychology*, 15, 1997, 439-459.
- RENATE WALTES, *Einführung in Blinden und sehbehindertenpädagogik*, Ernst Reinhardt Verlag, Munich, 2003.
- RUTTER (D.R.), *Looking and seeing : The role of visual communication in social interaction*, Chichester, Wiley, 1984.
- RUTTER (D.R.), STEPHENSON (G.M.) & DEWEY (M.E.), "Visual communication and the content and style of conversation", *British Journal of Social Psychology*, 20, 1981, 41-52.
- SCHEPENS (Claude), « Les moyens d'aide à la communication pour les personnes aveugles et malvoyantes », In *Rapport de la Journée d'information organisée par le Département des aides techniques de la Croix-Rouge de Belgique*, Wépion, octobre 1984, p. 4.

SCHEPENS (Claude), « Vous avez dit verbalisme? Le langage est capital pour l'aveugle mais il peut susciter certains travers », *Actes du Colloque international le Tour d'y Voir*, Toulouse, 14, 15 et 16 octobre 1992, p. 32-53.

SCHEPENS (Claude), « Adolescence et handicap visuel », in *Comme les Autres*, n° 115, 1^{er} trimestre 1993, ANPEA, Paris, p. 24-27.

SCHEPENS (Claude), « La relation des personnes handicapées de la vue avec les autres, le couple, la sexualité », *Réadaptation*, Organe de l'Office National d'Information pour la Réadaptation, Paris, mars 1996, p. 59-62.

SCHEPENS (Claude), « L'utilité et le plaisir du verbal chez la personne aveugle. Quelles limites? », Actes des XXXIII^{es} Journées d'étude de l'ALFPHV (Association de langue française des psychologues spécialisés pour handicapés de la vue), Toulouse les 7, 8 et 9 juin 2002, p. 20.

SCHEPENS (Claude), « Qualité de vie et basse vision », p. 13-16 In *A.B.C. Basse Vision*, numéro spécial. Quatrième Congrès international de l'ARIBA (Association représentative des initiatives en basse vision : qualité de vie, thérapeutique et aides techniques) Cité des Congrès, Nantes, 22 et 23 novembre 2002, p. 237. ISBN 2-915130-01-9.

SCHEPENS (Claude), « La vie de couple soulève de nombreux problèmes éthiques pour les aveugles », *Réadaptation*, Paris n° 517, février 2005, p. 41-44.

SCHEPENS (Claude), « Des particularités affectives et sexuelles des personnes handicapées de la vue » in *Voir Demain*, n° 85, juillet 1999, Paris, p. 21-24.

SCHEPENS (Claude) et Van LANDEGHEM (Nathalie), « Aspects compensatoires et spécifiques de la vie affective des adolescents et des adultes déficients visuels face aux difficultés psychosociales suscitées par leur handicap », Actes des XXXVII^{es} journées d'étude de l'ALFPHV, Louvain-la-Neuve, juin 2001, p. 49-66 et 72-78.

S. CUTHSFORTH (Thomas), "The Blind in School and Society", *American Foundation for the Blind*, New York, 1951, p. 130.

S. CUTHSFORTH (Thomas), "The Unreality of Worlds to the Blind", *Teachers Forum*, 1932, 4, 86, 89.

SERVAIS (Domatienne), *Approche du verbalisme chez l'enfant aveugle: étude comparative de la dominance visuelle dans le vocabulaire de l'enfant voyant et non voyant*, Mémoire de Graduat en logopédie, Bruxelles, 1986.

VILLEY (Pierre), *Le monde des aveugles*, Éditions José Corti, 1954, p. 381.

Le système Braille et la communication écrite

Jean-Marie Cierco

Secrétaire général de l'association Valentin Haüy

Lorsque l'on évoque le système d'écriture Braille, l'auditoire pense souvent d'abord et souvent uniquement à la possibilité pour les personnes aveugles de lire des livres en Braille pour se cultiver, s'instruire, se divertir etc. mais aussi à la possibilité d'écrire pour soi, prendre des notes que l'on pourra relire ultérieurement. Mais la communication écrite revêt, vous le savez, bien d'autres aspects que ce que je viens d'évoquer. La communication écrite c'est aussi les multiples affichages qui jalonnent notre vie quotidienne et qui nous informent de nouveaux spectacles, de nouveaux produits, les directions et les correspondances dans les transports en commun, que sais-je encore. Mais c'est aussi de nos jours, le dialogue homme-machine tels que l'utilisation du distributeur automatique de billets ou de titres de transport, le réglage de l'électroménager grâce à un clavier tactile qui paradoxalement pourrait laisser croire qu'il est parfaitement accessible à ceux qui ne voit qu'avec leurs doigts et qui en réalité les exclus d'actes de la vie quotidienne qu'ils faisaient par le passé sans difficulté majeure.

Notons cependant quelques progrès puisque certains produits alimentaires, pharmaceutiques, de beauté etc. sont aujourd'hui marqués en Braille, pas toujours très lisibles il est vrai, mais saluons néanmoins au passage cet effort.

Permettez-moi de mettre le doigt sur un nouveau paradoxe, à l'heure où la société fait un effort pour mettre un peu de Braille sous les doigts des personnes aveugles, de moins en moins d'aveugles l'utilise. Il suffit pour s'en convaincre de savoir que depuis dix ans, le nombre d'emprunt de livres en Braille à la bibliothèque de l'association Valentin Haüy, la plus importante en France, est en baisse constante.

On peut, légitimement, sans grand risque de se tromper, esquisser quelques explications à cette désaffection des personnes aveugles ou très malvoyantes pour ce système d'écriture pourtant inégalable dans certaines situations, lorsque l'on ne peut pas ou lorsque l'on ne peut plus, lire normalement.

Premièrement, si le nombre de personnes aveugles ou très gravement

déficientes visuelles augmente dans nos sociétés modernes, nous savons que cette augmentation est liée au fait de l'allongement de la vie. Or, de tout temps, dans leur majorité, les personnes âgées ont toujours été peu enclines à apprendre ce système d'écriture qu'ils estiment trop difficile pour eux. Par contre le nombre de jeunes atteint de cécité diminue.

Deuxièmement, le développement et la prolifération, ces dernières décennies, de procédés techniques permettant le grossissement de caractères de qualité et à des coûts de plus en plus accessibles ont pour conséquence que bon nombre de malvoyants qui, 50 ans en arrière, n'aurait eu d'autre solution que celle d'apprendre le Braille, peuvent aujourd'hui, de manière aussi efficace que le permet le Braille, lire des documents imprimés.

Enfin, l'apparition des synthèses de paroles et des lecteurs MP3 facilitant la lecture auditive, de livres, d'écran etc permettent aux personnes concernées d'avoir en permanence avec eux un, voir plusieurs, ouvrages à lire comme les autres alors que le volume pris par les documents braille papier ne le permet pas.

Mais je voudrais vous mettre en garde, vous, les jeunes concernés, et vous aussi, les éducateurs au sens large qui les encadrez, je voudrais vous mettre en garde par rapport à l'inconvénient qui existe de n'utiliser que la lecture auditive. Inconvénient pervers car il se dissimule, c'est un inconvénient à long terme alors que la lecture auditive ne fait apparaître à court terme que des avantages.

Beaucoup de ceux qui lisent le Braille couramment aujourd'hui, utilisent bien sûr aussi l'audio, ils sont suffisamment intelligents pour ne pas se priver d'un moyen qui leur permet de lire quasiment n'importe où sans transporter des tonnes de papier. Mais ils savent aussi que lorsqu'ils doivent étudier de manière précise un texte, que ce soit dans le cadre scolaire ou professionnel, un poème, un texte réglementaire que sais-je encore, la lecture en braille est alors nettement supérieure. Et la grande difficulté pour vous éducateurs, c'est que lorsqu'un jeune qui vient de perdre la vue vous est confié, le jeune et son entourage ont souvent pour première priorité de se raccrocher dans les meilleurs délais au niveau scolaire qui était le sien avant son accident ou la venue de la maladie. Et bien sûr, à court terme le plus efficace c'est l'audio. Pourtant je sais que c'est possible d'être relativement performant au bout de trois ou quatre mois en braille. Au cours de ma carrière de « *prof* », j'ai eu beaucoup des élèves dans cette situation et qui s'en sont sortis, sans redoubler et puis même, si on devait redoubler, perdre en apparence une année pour être plus efficace et mieux intégré dans son travail plus tard, le jeu en vaudrait peut-être la chandelle. Mais bien sûr, il faut « *bossier* » pour cela et y croire.

Pour terminer je rappellerais que, si beaucoup d'élèves ne sont pas très performants question vitesse de lecture, c'est à cause souvent d'un manque d'exigence quant à la nécessité de lire avec les deux mains.

Communication écrite et modalités sensorielles différentes : Passage d'une modalité à l'autre dans les apprentissages

Marie-Renée Hector
Professeur d'anglais à l'Inja

Avant de parvenir à déchiffrer, reproduire, lire ou produire un document écrit, afin que se tisse entre nous et les autres le fil d'Ariane de la communication écrite, chacun de nous aura dû gravir bien des marches sur l'escalier monumental des connaissances et des savoir-faire. Pourtant, une fois que le défi a été relevé et que l'on parvient à échanger par écrit, les automatismes d'une pratique au quotidien donnent à nos compétences communicatives une apparence normative plus ou moins banalisée, dans le tourbillon social de nos activités.

Pourtant, un être humain, comme tout être vivant, devient en soi un système de communication de plus en plus complexe au fur et à mesure que se franchissent les étapes de son développement physiologique et cognitif. Progressivement, l'ensemble des sens permet d'accroître les interactions avec les autres et l'environnement.

Alexandre Lehmann écrit :

« Les différentes modalités sensorielles ont longtemps été considérées comme des modules indépendants effectuant un traitement précis et communiquant avec un nombre restreint d'aires associatives multimodales. Cependant notre perception du monde est intrinsèquement multisensorielle : de plus en plus de résultats (en psychologie comme en neurophysiologie) montrent que le traitement effectué par certaines zones corticales réputées unimodales est fortement modulé par les informations provenant d'autres modalités sensorielles et que la compréhension précise et écologique du fonctionnement d'une modalité requiert de s'intéresser à son interaction avec les autres modalités. Notre perception unifiée et cohérente de l'espace apparaît comme un véritable « tour de force » des systèmes perceptifs, qui se produit de manière automatique et inconsciente. »

C'est par la peau que s'établissent nos premiers contacts avec le monde extérieur, ce qui fit dire à Paul Valéry que « *la peau est ce qu'il y a de plus profond en nous.* » Elle participe à la perception implicite que le bébé a de l'environnement; de plus, s'il est possible de vivre sans ses yeux, personne ne peut survivre sans sa peau; celle-ci contribue intimement au développement affectif de l'enfant, procurant au nouveau-né ses premières sensations qui seront vite enrichies par les perceptions transmises par les autres organes sensoriels. Un mouvement de l'enfant pour saisir ou toucher, une parole en réponse à un gazouillis, un visage penché vers lui, sont autant de stimulations conduisant à un développement des acquisitions langagières. La communication se développe avec les moyens d'échanger et d'aller vers autrui. Si le langage gestuel y contribue, c'est toutefois la parole qui sera le vecteur des échanges les plus élaborés, permettant l'expression personnelle et l'affirmation de soi.

Les organes des sens ouvrent donc sur le monde extérieur; ils sont comme des fenêtres qui le rendent perceptible et peu à peu compréhensible. La perception du monde environnant se construit à partir du traitement et de l'intégration des données, visuelles, tactiles, auditives, olfactives, gustatives, kinesthésiques.

Mais ces données, même si elles finissent par s'entremêler, chaque élément perçu rejoignant tous les autres, pour ne former plus qu'un seul objet globalisé, ne jouent pas le même rôle informatif dans leur contribution au développement des connaissances et de la personnalité de chacun. Le développement des aptitudes et des capacités communicatives de la personne est la résultante des inter-modalités sensorielles et relationnelles qui stimuleront l'expression langagière puis linguistique, au fur et à mesure des étapes de la vie et des apprentissages qui les accompagneront.

Toute découverte, qu'elle puisse être d'ordre sensoriel, ludique ou relationnel, par exemple, fait partie des éléments qui, depuis la première sensation inconsciente conduisent peu à peu à l'appropriation des données constitutives de l'environnement humain et matériel. Dès le départ, la communication peut s'établir entre le bébé et son environnement, jusqu'à devenir un véritable échange où se rencontrent gestes et mots, qui en viendront à former les premières étapes de la communication par le langage. Viendra ensuite la maîtrise d'une langue maternelle que l'enfant parlera pendant plusieurs années avant que celle-ci n'entre consciemment en relation avec l'écrit.

Le respect de la parole, c'est le respect de l'autre, le respect de son devenir au milieu de la cellule familiale, puis de la classe. Apprendre à parler, désigner, décrire les choses, exprimer ses sentiments ou ses sensations, raconter sa matinée, sont autant d'acquisitions précieuses dans le cheminement de l'acte de communication conscient. Cet acte de communication sera valorisé par l'écoute et les réponses de l'environnement humain tout autant que par la diversité des objets qui pourront être mis à la disposition de l'enfant. Plus les apprentissages précoces seront riches de diversité, plus les champs lexicaux de l'enfant seront étendus. Grâce à cela, les

échanges avec l'entourage se diversifieront tout autant. La curiosité en sera également émoussée et tous les sens seront davantage en éveil. L'écoute de bruits ou de sons familiers, l'observation des choses de l'environnement familial s'élargiront à la rue, aux magasins pour donner lieu à un plus grand nombre d'expériences vécues. Ces expériences pourront être à l'origine de petites descriptions et d'histoires échangées avec les pairs.

Dans la classe, la communication orale sera souvent instaurée en relation avec le vécu de chaque enfant. Communiquer est à la fois un acte instinctivement souhaité et socialement nécessaire. Toutefois, ce n'est pas un art aussi facile qu'il paraît, surtout lorsque l'enfant prend véritablement conscience du regard de l'autre ainsi que de sa place et de son rôle au sein d'un groupe. L'échange avec l'autre consiste autant à l'écouter qu'à lui parler pour mieux le comprendre; mais cela s'éduque, s'apprend par l'expérience relationnelle au quotidien, en famille comme à l'école.

Outre la maîtrise progressive de la langue et de la communication orale, le dessin, l'observation de photos et d'images, le graphisme, sont les précurseurs de l'écriture. En effet, dès l'âge le plus tendre, tout comme les sons, la lumière dévoilera à l'enfant un univers multicolore très diversifié. Il lui suffira de regarder autour de lui pour percevoir des objets, meubles, livres, jeux, et même la télévision, pour accéder à la connaissance plus ou moins explicite de l'univers visuel. Très tôt, il pourra avoir entre les mains des jeux et des livres colorés, puis des crayons avec lesquels il pourra essayer de reproduire ou d'imaginer des formes et des assemblages de couleurs. Ceci le conduira plus ou moins naturellement vers l'écriture. La beauté d'un dessin, d'une image ou d'un objet, tout comme celle d'un morceau de musique, contribueront à le motiver et pourront l'inciter à questionner l'adulte. Il en viendra à s'identifier petit à petit à l'élément écrit lorsqu'il apprendra à écrire son prénom, les noms de ses proches, ou celui de son animal favori.

Pour l'enfant qui n'a aucune perception visuelle, l'accès à l'écrit ne se fait pas souvent de façon aussi implicite. Il n'a pas directement accès aux dessins sur les boîtes de nourriture ou sur les livres, aux enseignes de magasin, aux titres des journaux, aux pancartes et à tout ce qui fait l'univers visuel d'une ville. Pour compenser l'absence ou le manque de stimulation venant de l'extérieur, l'adulte devra faire un effort supplémentaire pour l'inciter à aller vers les objets, à les observer par le toucher. Il apprendra à poser ses mains et à faire le tour de chaque objet quand son volume le permettra. Il pourra ainsi nommer et décrire des formes et des textures, enrichissant grâce à cela son vocabulaire et son champ de connaissances. L'ensemble des perceptions s'offrant à lui étant plus séquentiel, l'intermodalité sensorielle aura besoin de plus de temps pour que chaque mouvement de la main, chaque son, chaque odeur, dans un lieu défini, parviennent à former un ensemble significatif. Rappelons simplement que la perception visuelle est spatiale et simultanée, contrairement aux perceptions tactiles et auditives qui sont de nature séquentielle et

temporelle. Ainsi le toucher fin devra se développer davantage, dès le début des apprentissages tactiles (ne pas appuyer mais effleurer pour ne pas bloquer l'ensemble des neurotransmetteurs), permettant à la pulpe des doigts une analyse précise des premiers points braille, des dessins tactiles ou des premières lettres en relief.

Le geste de la main, les graphismes des mots que l'on va reproduire sur le papier, en braille ou en écriture ordinaire, avec un stylo, un poinçon ou un clavier d'ordinateur, la sonorité de la syllabe parfois articulée ou du mot prononcé oralement avant de l'écrire, le sens de la phrase, en voilà bien des savoir-faire à acquérir, des efforts d'apprentissage à fournir pour donner à l'objet communiquant une forme porteuse de signification. Inversement, identifier un caractère, un ensemble de lettres en écriture cursive ou en braille, s'approprier la forme des lettres, le sens d'un mot puis d'une phrase, s'acheminer vers la compréhension d'un texte écrit par quelqu'un d'autre, ce sont encore d'autres compétences à développer, en complémentarité avec celles qui permettent l'écriture. Comme la langue orale, l'écriture et la lecture sont les fondations de la communication écrite. Elles sont les véhicules de la langue, ceux qui laissent la trace de la pensée que l'œil et la main pilotent. Comme dans la communication orale, la verbalisation accompagne chaque geste et chaque appropriation de sens.

Cependant, les acquisitions de savoir-faire concernant les techniques d'écriture et de lecture doivent connaître une progression dont l'enseignant est une sorte d'homme orchestre. Dans nos classes, nous pouvons avoir des enfants totalement aveugles, des malvoyants avec des champs visuels, des degrés de vision (acuités visuelles) différents, voire des enfants avec quelques difficultés auditives, même au milieu d'une classe ordinaire. Une fois les automatismes de la gestuelle acquis, les mécanismes de l'écriture et de la lecture bien rôdés après un apprentissage très individualisé, débiteront les exercices et les échanges écrits entre l'élève et le professeur, puis entre les élèves eux-mêmes. Mais ces échanges connaîtront, eux aussi, des étapes diversifiées. En effet, le petit élève braille devra pouvoir embosser ses productions afin de les faire lire à ses camarades bien ou malvoyants, à ses professeurs s'ils ne pratiquent pas le braille. Car, force est de constater que tout n'est pas idéal au royaume de la communication écrite pour les élèves déficients visuels. Le braille est encore mal perçu par certains parents et certains enseignants et, de ce fait, de nombreux malvoyants ne l'apprennent plus du tout ou plus assez tôt, même s'ils ont une vision approximative entraînant une lecture trop séquentielle qui deviendra inappropriée lorsque la longueur des documents deviendra plus conséquente. Par ailleurs, si l'élève accumule les difficultés, sa motivation s'émousse et la lecture finit par le rebuter. Plus le braille est appris tardivement, plus l'accès à des œuvres longues devient complexe pour le jeune lecteur. Plus l'écriture ordinaire (le noir) est difficile à décoder visuellement, plus l'élève procède par déduction plutôt que par perception visuelle; il en résulte alors un nombre certains d'erreurs d'interprétation d'un texte.

Pour conduire au plaisir de la découverte et du partage culturels, la lecture doit être enthousiasmante et motivante. On ne peut apprécier la beauté d'une œuvre, écrire une lettre à un ami ou rédiger un devoir de français si les apprentissages techniques et linguistiques n'ont pas été satisfaisants. Si, pour écrire, un élève doit réfléchir aux points braille qui composent les lettres d'un mot, chercher les touches sur un clavier d'ordinateur, ajuster sa loupe électronique avant de travailler, les efforts confondus qu'il doit fournir sont trop nombreux à la fois. Un manque d'automatisme gestuel et intellectuel conduit à rendre la tâche extrêmement rébarbative et inefficace. Il en découle donc chez ces élèves un manque de motivation fort compréhensible.

De plus, dans une classe où se côtoient braillistes et malvoyants, il est fréquent de constater que les braillistes se repèrent souvent mieux dans leur texte que leurs camarades, lorsqu'ils doivent se déplacer pour repérer des citations, même si à jet continu le lecteur braille est moins rapide que son camarade malvoyant.

Des constats similaires peuvent être faits dans le domaine de la prise de notes pendant un cours.

Une bonne communication écrite peut se faire seulement lorsque tous les obstacles techniques ont été levés, qu'ils soient des obstacles matériels ou des obstacles d'expression personnelle orale. Si les mécanismes de la pensée liés à l'usage de la langue ne répondent pas à une certaine organisation logique dans la formulation et l'argumentation, la production et l'analyse de documents en seront fortement entravées. Quant à la prise d'information par la lecture, elle sera fastidieuse et peu motivante, incitant l'élève déficient visuel à éviter la lecture tactile ou visuelle pour se consacrer plus ou moins à la lecture auditive, cette dernière étant plus volatile et laissant généralement moins de place au temps d'analyse et de réflexion.

Il est donc souhaitable que chaque moyen d'accès à la communication écrite occupe une place égale dans l'esprit des formateurs, pour une meilleure motivation des apprenants. Mais il faut bien reconnaître que la tâche de l'enseignant est rendue complexe par la diversité des troubles visuels, des circonstances de survenue du handicap et du temps dévolu à chacune des périodes d'apprentissages des techniques de communication écrite.



Communication, École, Élèves déficients visuels

Enjeux et complexité

Christian Sarralié

Maître de conférences en Sciences de l'éducation

Coordonnateur des formations Éducation nationale option B
(déficience visuelle, premier et second degré)

Équipe du Cref de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense
(Centre de recherche éducation-formation)
Secteur « Clinique du rapport au savoir »

Cette contribution a pour objectif d'apporter quelques éléments de réflexion sur le thème de la communication, en ajoutant à un point de vue général une contextualisation des questions abordées au cadre scolaire et aux élèves déficients visuels.

1. De la « grande histoire »...

À la « petite histoire »

« *Mes bien chers frères, mes bien chères sœurs...* »... Débuter mon intervention par cette formule peut prendre le sens d'une référence à cette salle de l'Inja qui accueille ces journées, et qui était autrefois dévolue au culte. En fait, l'emploi de cette expression vise à faire mention du Moyen Âge. Un temps où les hommes d'Église donnaient par le sermon de l'information, et même de la formation à l'aide d'histoires dites « *édifiantes* ». On trouvait dans un même lieu culturel, un public *quasi* homogène face à un locuteur unique usant de techniques « *limitées* » pour transmettre, au rythme du discours, des messages ciblés. Parler de transmissions de messages aujourd'hui conduit à l'usage d'un tout autre vocabulaire. Le « *village global* » a supplanté l'édifice religieux, la fibre optique les cordes vocales, et les informations se sont multipliées vers

des publics cosmopolites et géographiquement dispersés, le tout dans un rythme de diffusion *quasi* instantané.

Les moyens d'échanges se sont diversifiés, accélérés avec un impact certain sur la jeunesse quelle qu'elle soit. Sur le plan scolaire ce « *bombardement informationnel* » bouleverse les rôles. L'école n'est plus le lieu principal de la distribution des savoirs, l'enseignant n'est plus l'unique transmetteur de connaissances. Cet état de fait s'il modifie le métier d'enseignant, en renforce pour moi l'importance dans sa dimension de médiation (Sarralié, 2008). Pour Dominique Wolton (2009), l'un des spécialistes du domaine de la communication: « *L'abondance d'informations crée impérieusement le besoin de connaissances pour les comprendre.* »

La « *petite histoire* » se déroule dans ma commune rurale d'Île-de-France, il y a une quinzaine d'années. À cette époque le support de communication principal de notre village était la porte de sa boulangerie. Un jour, je m'aperçois que, sur cette porte, côte à côte, sont apposées deux petites annonces. La première indique: « *Cherche personne pour faire repassage* ». Sur la seconde on peut lire: « *Donnerais quelques heures de repassage* ». L'anecdote montre que donner de l'information ce n'est pas faire du lien, qu'informer ce n'est pas communiquer. Au-delà des questions sur les codes et les supports, la communication pose le problème de la relation à l'autre. Ce problème est donc aussi posé à l'école, même si dans ce lieu, et notamment dans une classe, il y trouve une problématique particulière.

2. Quand l'écran fait écran

Le thème de la communication au sein d'une classe me ramène à une expérience. La promotion 2008-2009 d'enseignants stagiaires Capa-SH¹ présentait une particularité: pour la première fois dans ce type de formation, les stagiaires dans leur totalité suivaient les cours munis d'un ordinateur portable pour prendre des notes. J'ai mis un moment à comprendre ma gêne à faire cours devant ces quinze enseignants la tête constamment baissée vers leur clavier ou leur écran: j'étais tout simplement privé de regards!

« *As-tu compris?* » C'est souvent dans l'attitude ou l'expression de l'élève que l'enseignant cherche la confirmation ou l'infirmité de la réponse positive de l'élève. La communication non verbale se substitue parfois au langage par l'utilisation de gestes de pointage ou de description. Dans certaines circonstances, elle complète ou renforce le discours. Ainsi quand l'enseignant annonce qu'il va poser une question, les élèves scrutent la direction de son regard pour deviner celui qui sera choisi.

Trouvant son origine chez les physiciens, la première théorie de la communication dit « *modèle de l'information* » n'était au mieux qu'une théorie de la transmission des signaux. Elle a vite montré ses limites dans les échanges humains. Prenant en compte les enseignements de

1. Capa-SH: Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

l'anthropologie, on doit à la théorie systémique de la communication, élaborée sous l'influence de l'école de Palo Alto dans les années 1960-1970, d'avoir rompu avec le modèle. Paul Watzlawick et ses collaborateurs (1972) démontrent que dans tout échange humain il n'y a pas que le contenu du message qui compte. Pour eux il y a même primauté de la relation sur le message, et communiquer sur la relation passe d'abord par des formes non-verbales (gestes, mimiques et surtout actes) que l'on désigne par le terme de « *communication analogique* ».

Le rappel de ce moment de formation et les travaux de Palo Alto conduisent à réfléchir sur ce canal privilégié de la relation pédagogique : le regard. Une réflexion qui doit aussi porter sur la relation elle-même.

3. Les fonctions du regard

3.1. Une quatrième fonction : une fonction de contact

Les études sur cette question s'accordent à attribuer trois fonctions au regard (par exemple Kendon, 1980). Ce sont les fonctions d'expression, de régulation et de contrôle. Importantes dans le déroulement de l'activité, du côté de l'élève et de l'enseignant, elles demandent à être suppléées si elles sont déficitaires. L'enseignant doit ainsi s'attacher à mettre en mots certaines de ses réactions émotionnelles, à fixer des règles et des habitudes dans les échanges verbaux, et à donner des informations supplémentaires sur certains éléments du contexte. Ces recommandations mettent en avant le rôle privilégié du langage.

Le linguiste Roman Jakobson dans son étude sur les fonctions du langage décrit sa fonction phatique qui concerne le maintien de la relation entre les deux parties en communication. En présence d'élèves déficients visuels, en deçà du maintien, le langage doit tout d'abord établir le contact.

Dès qu'un enseignant pénètre dans la classe et s'installe au bureau, les élèves reçoivent un certain nombre d'informations : « *Il va nous rendre les contrôles, qu'il a sous le bras* » ; « *Il a des instruments, nous allons faire de la géométrie* » ; « *Il a l'air de bonne humeur !* »... Toutes ces informations visuelles installent d'emblée un climat, positionnent les élèves à entrer dans la situation scolaire. Le langage doit ici venir suppléer à ce que je pose comme une quatrième fonction du regard, celle du contact. Il me paraît donc judicieux de converser d'emblée avec les élèves déficients visuels pour les mettre « *dans le bain* », en ajoutant bien vite après les civilités d'usage des éléments de la séance à venir.

3.2. Vision, langage, développement

Une discussion sur le langage et la vision chez les déficients visuels autour de la communication à l'école, conduit à parler de la construction de la personne. Apprentissage et développement sont liés. De nombreux courants philosophiques ont porté le fait que des déficiences, entravant l'expérience, nuisaient à l'acquisition d'un système conceptuel « *normal* ». On le disait ainsi pour des enfants avec des déficiences motrices, entravés dès le premier stade de développement de l'intelligence au sens piagétien,

celui du stade sensori-moteur. On le disait aussi des personnes aveugles de naissance supposées avoir une pensée déficitaire. Cette assertion était souvent exemplifiée par la notion de *verbalisme*, désignant l'emploi par les aveugles de mots dont ils ne pouvaient avoir une expérience sensorielle. Cette notion est bien heureusement remise en question par des travaux récents. J'ai souvent dit qu'il était important que l'enfant nonvoyant puisse dire « Le ballon est rouge » comme ses camarades de classe voyants, même s'il ne peut en faire l'expérience visuelle comme eux.

Aujourd'hui on parle de particularités de développement plutôt que de développement particulier pour les personnes handicapées. Yvette Hatwell dans sa recension des recherches en psychologie cognitive (2003), tout en indiquant l'importance d'une éducation spécialisée précoce et certaines spécificités de développement, conclut à l'accès pour les aveugles au travail intellectuel de tout un chacun, même s'il l'on se doit de ne pas oublier la nécessité d'adaptations. « *Aujourd'hui on considère que, même si la vision joue un rôle dans les interactions de type face à face, elle n'est pas nécessaire pour qu'il y ait une communication efficace* » (Galiano, Baltenneck, 2007). Les difficultés des élèves déficients visuels scolarisés ne sont pas toujours corrélées aux perturbations de la vue.

4. La communication en classe : aspects pédagogiques

4.1. Entre ajustements et objectifs

La communication est l'une des dimensions fondamentales de l'acte pédagogique. Liée au contenu des situations de travail proposées et à la personnalité des élèves et de leur enseignant, la communication dans la classe :

- concerne le contrat pédagogique (savoir dire et écouter dans le respect de l'autre, participer...);
- se pose parfois de façon explicite comme objet d'enseignement (elle est dans certaines filières matière à enseigner);
- s'inscrit pleinement dans le contrat didactique.

Dans l'optique constructiviste de l'apprentissage qui prévaut aujourd'hui, l'enseignant laisse l'élève dans l'action et la découverte par rapport aux savoirs, ce qui implique la gestion d'une part d'implicite dans la communication. La nécessité de compenser des déficiences oblige l'enseignant à des modifications sur la manière de communiquer à l'élève déficient visuel les tâches et les activités. Fondamentalement, l'enseignant construit sa communication entre des objectifs à atteindre, un certain dévoilement du savoir à préserver, et pour les élèves dont nous parlons, les ajustements à produire. Fondamentalement, je m'accorde pour la communication en classe avec Philippe Perrenoud (1996) : « *C'est donc une pratique complexe, prise dans un tissu de contradictions ou de dilemmes, qu'on ne peut maîtriser une fois pour toute.* »

4.2. La gestion

En général, parmi les difficultés qu'ils rencontrent, les enseignants mettent en avant l'hétérogénéité des élèves. Des connaissances aux aspects socioculturels, cette notion d'hétérogénéité concerne plusieurs plans et avec les élèves déficients visuels touche la communication. En effet des décalages s'instaurent assez vite entre ces élèves et leurs pairs « *voyants* », voire entre les élèves déficients visuels eux-mêmes. La lecture d'un document en braille demande davantage de temps que sa lecture en « *noir* » ; la recherche d'une phrase est plus laborieuse dans un document rédigé en braille que dans un document ordinaire ; l'appréhension tactile d'une carte de géographie est plus lente et sollicite un tout autre travail cognitif que par la vision ; assujetties aux différentes façons de mal voir, les manipulations lors de travaux pratiques se particularisent.

Le travail oral ou en groupe demande d'instaurer des règles qui fixent les modalités d'intervention des uns et des autres, et une planification « *adaptée* » du déroulement et du rythme de la séance pour s'assurer de donner une place à chacun. Cela dit, on peut facilement remarquer que ces « *recommandations* » s'appliquent dans n'importe quelle classe.

4.3. Didactique

L'efficacité ne se conjugue pas nécessairement avec la nouveauté. Je préconise ainsi l'usage du boulier japonais pour la découverte de la numération et du calcul. J'indique ceci pour affirmer que le support n'est pas le contenu ! Il ne s'agit pas de rejeter les nouveaux outils mais bien d'affirmer qu'ils ne sont que des outils. Il est inutile de souligner l'ouverture procurée par l'outil informatique dans la pratique des mathématiques. Mais ce nouvel outil s'il doit s'intégrer aux pratiques de classe ne doit se substituer ni à l'enseignant ni à l'élève (Ollier, 2007). La quête ancienne de la « *machine à apprendre* » s'est faite une nouvelle jeunesse avec l'arrivée des technologies de l'information et de la communication. Mais le mythe reste le mythe, le processus de conceptualisation quel que soit le support demande à l'élève de se « *frotter* » aux difficultés inhérentes à tout apprentissage. Au-delà des caractéristiques de la situation d'apprentissage c'est le sens que peut lui donner l'élève qui compte ; c'est, de plus, pour l'élève déficient visuel la pertinence des adaptations qui importe.

5. En guise de prolongements

Les critères d'inscription dans les programmes dépendent aussi des évolutions technologiques et l'emploi des tables trigonométriques ou des règles à calculs a disparu.

Certaines évolutions vont au-delà de simples modifications d'usage. En forme de boutade l'on dit que, replacée à l'époque de son invention, l'imprimerie n'avait pas d'avenir puisque peu de gens savaient lire. Aujourd'hui, deux passionnés d'écriture viennent de rédiger un ouvrage commun avec pour titre : « *N'espérez pas vous débarrasser des livres* » (Carrière, Ecco, 2009). L'adoption du ebook par le grand public, si elle

est avérée, ne sera-t-elle qu'un nouvel épisode dans l'histoire de l'écrit ou bien déterminera-t-elle un profond changement de civilisation? Les progrès aujourd'hui montrent une évolution qui « *exprime la progressive pénétration de l'activité scientifique dans une culture – une forme de vie – où les techniques matérielles s'étendent, se diversifient et dominent toujours davantage au point de matérialiser peu à peu l'activité symbolique elle-même, via les Technologies de l'information et de la communication (TIC) et les sciences cognitives, notamment* » (Hottois, 2005).

6. La communication en classe : un engagement personnel

« Ce n'est que beaucoup plus tard que j'ai appris que la communication n'a rien à voir avec les mots et se produit seulement quand deux personnes, équipées par hasard d'un émetteur et d'un récepteur de la même marque – des trucs que ne révèlent aucune radiographie, aucun électroencéphalo – parviennent on ne sait comment à se rencontrer dans ce pauvre monde où tout un chacun se trimbale seulement avec du matériel bricolé sur mesure, ou les grandes marques, incompatibles avec la mienne et où la parole n'est vraiment qu'un des accessoires les moins importants. » Ces lignes sont de Howard Butten, un psychologue écrivain très attaché aux problèmes de communication dont on peut dire qu'il les a même abordés en choisissant un second métier, celui de clown. Elles illustrent la complexité entre émetteur et récepteur lorsqu'il s'agit d'êtres humains, dans des interactions qui échappent à la causalité. Dans la communication chaque interagissant agit sous l'emprise de représentations sociales, mais s'implique aussi de façon plus intime. Quand la communication en classe dysfonctionne Philippe Perrenoud (1996) relève que les enseignants énumèrent un nombre impressionnant de peurs de diverses natures. Elles tournent autour de l'idée d'une perte de contrôle, de la situation à celle de son image, et montrent une inquiétude sur la manière de s'y prendre et sur l'éventualité de passer pour incompetent. On retrouve quelque chose de cette peur dans les propos des enseignants des écoles ordinaires que j'interroge et qui montrent une déstabilisation devant leurs interrogations sur la façon de faire et leurs craintes d'avoir des exigences inappropriées avec des élèves déficients visuels. Pour Henri-Jacques Stiker (2005) la rencontre avec des personnes handicapées engendre une gêne provoquée par une désorganisation concrète et sociale. Face aux besoins éducatifs particuliers l'enseignant voit son travail désorganisé, ses repères professionnels bousculés. Pour cet auteur cette gêne est une peur, et elle en masque d'autres bien plus profondes.

Nous savons que dans le face à face qui met en lien avec le savoir, dans ce lieu que l'on nomme « *la classe* », émergent des phénomènes psychiques au su ou à l'insu des différents acteurs. Claudine Blanchard-Laville (2001) postule même que l'espace d'enseignement « *ravive et réactive* » chez les enseignants leurs affects les plus profonds.

La confrontation au handicap majore ces phénomènes.

Très souvent, les enseignants qui arrivent en formation spécialisée et qui découvrent ce public s'interrogent sur la façon de rentrer en contact avec une personne aveugle, s'inquiètent de savoir s'ils peuvent utiliser tel ou tel mot du vocabulaire courant en lien avec la vision. Ils appréhendent de se laisser déstabiliser par un comportement inattendu chez un interlocuteur aveugle. J'associe ce constat aux phénomènes induits par la relation au handicap. On sait aujourd'hui que : « *La relation de communication entre personne aveugle et personne voyante est davantage déstabilisante pour le voyant que pour l'aveugle* » (Galiano, Baltenneck, 2007).

J'insiste sur l'importance d'informer, de « *communiquer* » sur le « *handicap* » auprès des enseignants des établissements ordinaires. Dans les formations d'enseignants spécialisés, je pense qu'il faut développer davantage les questions relatives au rapport au handicap. Les questions posées ne relèvent pas uniquement d'aspects techniques ou médicaux mais demandent un recours au champ clinique : véritablement « *communiquer sur le handicap* » en formation pour libérer les enseignants des préjugés ou des présupposés, exprimer ses émotions sans appréhension ; viser un positionnement pleinement professionnel apte à définir clairement les actions d'adaptation comme la recherche de moyens de compensation et non comme des aides compassionnelles.

7. Apports et interrogations

7.1. Un apport irréversible

Parfois contestées, les nouvelles technologies changent incontestablement l'accès à l'information. Lors de l'une de ces journées d'études, un intervenant non voyant a pu nous dire : « *Aujourd'hui, de chez moi, à l'heure de sa parution, j'ai accès à la une du journal Le Monde.* » C'est une phrase merveilleuse. Communiquer c'est aussi se déplacer, avoir des ressources et les nouvelles technologies sont utiles pour les personnes handicapées dans ces domaines. Plus particulièrement pour les personnes déficientes visuelles, le disque numérique remplace très avantageusement les mètres de rayonnage nécessaires aux ouvrages « *braille* ».

En classe, au-delà des facilités apportées, il est utile de réfléchir à ces outils autrement qu'en termes de techniques. Quelles modifications génèrent l'outil informatique vu comme médium du rapport entre l'élève et l'enseignant ? (Normand, 2007). Les questions sont nombreuses et Dominique Wolton (2009) décrit bien le risque de s'inféoder aux techniques sans réflexion sur la communication d'un point de vue théorique. Aux préoccupations techniques il faut ajouter une dimension anthropologique à la recherche sur les apports des nouveaux moyens de communication.

7.2. « *Savoir perdre du temps* »

Rappeler le précepte que Rousseau énonce dans *l'Émile* m'invite avec l'écrivain Milan Kundera à faire l'éloge de la lenteur. En effet, la rapidité et la profusion des informations ne sont-elles pas des pièges ? Des pièges

pour une pensée réflexive, et pour l'acquisition des connaissances dont les travaux des diverses didactiques montrent qu'elles s'effectuent sur la durée. Des pièges, car les facilités technologiques brouillent aussi les niveaux et la nature des informations. Des pièges, car toute nouveauté n'est pas exempte de défauts, et Gérard Uzan (2007) s'interroge ainsi sur *les contraintes temporelles dans l'utilisation de l'informatique chez la personne déficiente visuelle*. Des pièges, avec l'apparition de nouvelles dépendances, voire de nouvelles addictions? Le matin, c'est un temps certain que je consacre à l'ouverture de ma messagerie électronique. Un collègue m'a rapporté que demandant à une élève malvoyante pourquoi elle se trouvait dans la cour et non en classe, il s'était vu répondre qu'elle se dispensait de cours car son ordinateur portable était en panne!

L'apprentissage nécessite la maîtrise des flux d'informations, de donner du sens à la communication. J'aime me rappeler ce que disait le peintre Fernand Léger: « *La vie sérieuse en profondeur marche à trois kilomètres à l'heure. Au pas d'une vache sur la route.* » Méditons aussi à partir l'étymologie grecque du mot *école* qui indique un lieu où l'on prend son temps.

8. Bicentenaire... Pour revenir à Louis Braille

Contrairement au monde de la surdité divisé par des conflits sur les moyens de compensation, le code braille rassemble les non-voyants. Un monde qui n'est cependant pas, comme tout groupement humain, exempt de querelles. Le code braille a tout de même suscité des polémiques. J'ai ainsi pu constater lors d'une conférence à Ottawa, organisée pour le bicentenaire de la naissance de Louis Braille, que la simple évocation dans l'écriture braille des « *chiffres Antoine* » et des « *chiffres traditionnels* » déclenchait encore de vives discussions. Plus surprenant ce voyage m'a confirmé l'existence d'inquiétudes sur le devenir du braille. Des deux côtés de l'Atlantique des voix portent le slogan: « *Il faut défendre le braille!* »

À l'heure actuelle dans les pays occidentaux, les préoccupations autour des déficiences de la vue sont surtout liées au vieillissement de la population. Les recherches technologiques sont fortement orientées selon l'axe « *audio* ». L'apprentissage du braille n'est pas aisé, et à un certain âge, lorsque l'on perd la vue, le changement de l'écrit dans la modalité auditive est souhaité. Ce passage par l'audio est même de plus en plus utilisé par les personnes aveugles depuis longtemps, pour la lecture d'écran par exemple. Ceci dit, tout le monde s'accorde sur l'importance du braille, comme accès à l'écriture c'est-à-dire à l'autonomie. Tout le monde reconnaît l'avantage que donne la maîtrise du braille abrégé dans la poursuite d'études. Néanmoins, un certain nombre de questions sont posées et il serait regrettable de faire l'économie de les discuter.

En tant qu'enseignant et formateur je fais un constat, et j'entends souvent formuler une question. Il devient de plus en plus difficile de faire admettre la nécessité d'un apprentissage du braille abrégé à des adolescents ou à des enseignants en formation. Les nouvelles technologies vont-elles rendre caduc l'usage du braille abrégé?

En 2005, la Commission d'évolution du Braille français, a pris des dispositions pour adapter le système braille aux évolutions technologiques et aux nouveaux positionnements sociétaux qui engendrent pour les personnes déficientes visuelles des besoins accrus en documents. Elle se penche aujourd'hui sur les ajustements à envisager pour le braille abrégé.

Mais d'autres questions se posent autour du braille, l'hommage rendu à son inventeur devrait être l'occasion de les aborder franchement.

Ce retour sur les premières années de Louis Braille m'incite à pointer quelques faits, invitation à d'autres réflexions. À l'école de Coupvray, en Seine-et-Marne, le jeune Louis suit une scolarité brillante jusqu'à l'âge de dix ans, très épaulé par sa famille, son instituteur Antoine Becheret et l'abbé Palluy. Sur les conseils de ces derniers, en 1819, afin de bénéficier d'un enseignement digne de ses capacités, il quitte l'école de Coupvray pour une école spécialisée à Paris. Loin des lois, hors de toute technologie, un enfant « différent » s'instruit...

En 1882, la loi qui rend l'instruction primaire (et non la scolarisation!) obligatoire pour les enfants des deux sexes, comporte dans son article 4 la phrase suivante: « Un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles. » Les lois impulsent, mais leur application suit des méandres que tout ce qui touche « l'humain » installe facilement. En effet, en 1914, au pays de « l'école obligatoire et gratuite pour tous », la majorité des jeunes aveugles n'est pas concernée par la scolarisation (Thevenin, 2000).

D'une façon générale aujourd'hui la problématique de la communication et de la scolarisation pour des élèves déficients visuels ne se cantonne ni à l'usage et à l'apprentissage du braille ni à la cécité.



Bibliographie

BLANCHARD-LAVILLE (C.), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Puf, Paris, 2001.

BUTEN (H.), *Monsieur Butterfly*, Seuil, Paris, 1987.

CARRÉ (C.), *Guide de la communication à l'usage des enseignants*, CRDP Académie de Grenoble, 1998.

CARRIÈRE (J.-C.), ÉCCO (U.), *N'espérez pas vous débarrasser des livres*, Grasset, Paris, 2009.

DIDEROT (D.), *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient*, Gallimard, Paris, 1951.

HATWELL (Y.), *Psychologie cognitive de la cécité précoce*, Dunod, Paris, 2003.

HOTTOIS (G.), *La science entre valeurs modernes et postmodernité*, Édition Vrin, Paris, 2005.

GALIANO (A. R.), BALTENNECK (N.), « Interactions verbales et déficience visuelle : le rôle de la vision dans la communication », *Revue électronique de psychologie sociale*, n° 1, 2007, p. 47-54 (<http://RePS.psychologie-sociale.org>)

KENDON (A.), « Nonverbal Communication, Interaction and Gesture : Sélections from Sémiotica », Vol 41, *Approaches to Sémiotics*, Mouton and Co, TheHague, 1981.

KUNDERA (M.), *La lenteur*, Gallimard, Paris, 1995.

NORMAND (S.), « Les dispositifs technologiques de compensation utilisés par les élèves déficients visuels dans le cadre de leur scolarité comme facteurs de situation de handicap », C. SARRALIÉ C., dir., *Scolariser les élèves déficients visuels aujourd'hui*, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors série n° 3, éd INS HEA, mars 2007, p. 51-62.

OLLIER (M.), « Aides techniques, nouvelles technologies et scolarisation d'élèves déficients de la vue », C. SARRALIÉ, dir., « *Scolariser les élèves déficients visuels aujourd'hui* », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors série N° 3, INS HEA, mars 2007, p. 31-50.

PERRENOUD (Ph.), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, Savoirs et compétences dans un métier complexe*, ESF, Paris, 1996.

SARRALIÉ (C.), dir., « *Scolariser les élèves déficients visuels aujourd'hui* », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors série n° 3, INS HEA, Suresnes, mars 2007.

SARRALIÉ (C.), « La médiation... deux ou trois choses que je sais d'elle. Et quelques considérations sur les élèves à besoins éducatifs particuliers », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 42, juillet 2008, p. 145-160.

STIKER (H.-J.), *Corps infirmes et sociétés. Essais d'anthropologie historique*, Dunod, Paris, 2005.

THEVENIN (É.), « L'institution des jeunes aveugles de Nancy. Une scolarisation difficile scolarisation (1851-1914) », C. BARRAL et coll, *L'institution du handicap, le rôle des associations XIX^e-XX^e siècle*, PUR, 2000.

UZAN (G.), « Les contraintes temporelles dans l'utilisation de l'informatique chez le déficient visuel », C. SARRALIÉ, dir., « *Scolariser les élèves déficients visuels aujourd'hui* », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors série n° 3, INS HEA, mars 2007, p. 63-74.

WATZLAWICK (P.), HELMICK BEAVIN (J.), JACKSON (D.), *Une logique de la communication*, Seuil, Paris, 1972.

WOLTON (D.), *Informé n'est pas communiquer*, CNRS édition, Paris, 2009.

Comment les enfants aveugles racontent des histoires

Nathalie Lewi-Dumont

Maître de conférences en sciences du langage,
INS HEA (Suresnes)
Laboratoire MoDyCo,

UMR 7114 (Université Paris Ouest Nanterre-La Défense)

Parmi les managements du langage, la capacité narrative est importante, tant pour les compétences de communication orale que pour l'entrée dans l'écrit et dans la culture. C'est un élément de la réussite de tous les élèves à l'école, qui fait partie des compétences à mettre en place dès l'école maternelle ¹. Les enseignants, conformément aux programmes scolaires, font du récit un vecteur du développement langagier, les orthophonistes utilisent souvent, pour les voyants, les récits en images, qu'il s'agisse de mettre en mots des vignettes illustrant un récit ou encore d'ordonner des images de façon à produire une histoire cohérente. Dès l'école maternelle, l'élève a de multiples occasions de raconter : il raconte un événement qui lui est arrivé, qui est arrivé à quelqu'un d'autre et dont il a ou non été le témoin, une histoire qu'on lui a lue ou racontée, il invente une histoire, et plus tard, devenu lecteur et scripteur, il peut poursuivre ce genre d'activité, mais aussi raconter des textes qu'il a lus lui-même, et écrire des textes narratifs.

Je prendrai ici le terme « *histoire* » au sens courant de « *récit de fiction* » et nous verrons d'abord pourquoi savoir raconter est une compétence importante à maîtriser pour les enfants aveugles comme pour les autres. Ensuite, seront rappelés un certain nombre de constats que j'avais pu faire en demandant à des élèves d'école élémentaire de raconter des textes narratifs. Puis, à partir d'une expérience récente qu'il m'a été donné de

1. Cf. les programmes de l'école maternelle.

suivre, de nouvelles remarques permettront d'esquisser quelques pistes pédagogiques.

1. Importance de la compétence narrative

Jerome Bruner, dans divers ouvrages et articles (voir quelques références dans la bibliographie), montre que le récit tient une place éminente dans la construction de la culture² et que l'apprentissage de cette forme de discours est aussi important que les savoirs du domaine logico-mathématique (1991, p. 57 *sqq*). Il insiste sur certaines caractéristiques du récit importantes à connaître pour les pédagogues, sa séquentialité, le fait qu'il peut être réel ou imaginaire (il y a le récit de l'historien et le mythe), et enfin qu'il établit des liens entre l'exceptionnel et l'ordinaire: un récit où il ne se passe rien de saillant n'est pas intéressant. C'est ce que Bruner appelle déviation par rapport à la norme, qu'on pourrait aussi appeler « dramatisation ». Une autre caractéristique, d'après lui, est que les événements et les actions qui se déroulent dans un monde « *supposé vrai* » vont de pair avec des événements mentaux qui surviennent dans la conscience des personnages.

De plus, nous nous situons ici, pour revenir au thème central de ces journées pédagogiques, dans le cadre du « raconter », c'est-à-dire dans une situation de communication orale qui inclut, au moins, un destinataire et un destinataire.

La compétence narrative va bien au-delà de la capacité à raconter dans l'ordre, à ne pas oublier l'essentiel, à utiliser le vocabulaire et la syntaxe à bon escient. Savoir raconter et captiver son auditoire, c'est d'une part savoir restituer une trame narrative cohérente et intelligible et pour cela, c'est avoir soi-même compris l'histoire que l'on raconte si c'est le cas, ou avoir été capable de l'inventer, c'est aussi savoir s'adapter à la situation de communication, c'est-à-dire au contexte communicatif.

« Le critère pour juger des progrès dans l'acquisition n'est pas tellement la conformité lexico-grammaticale ou sémantique, mais plutôt l'efficacité de ce qu'on appelle l'aspect pragmatique du langage. L'enfant peut-il adresser une demande, raconter quelque chose, peut-il gagner la confiance ou promettre quelque chose ou témoigner du respect par le recours aux moyens de communication ? » (Bruner, 1987, p. 14).

Il est tout différent pour un enfant, comme le rappelle souvent Alain Bentolila, de raconter à sa maman un événement survenu à l'école dont elle n'a pas été le témoin, de raconter cet événement à un autre enfant qui connaît peut-être mieux la situation, les protagonistes, etc., ou encore de raconter une histoire à quelqu'un qui ne la connaît pas ou à quelqu'un qui la connaît et l'adulte peut aider l'enfant à « *en venir aux mots* » (cf. Bentolila, 2007, 43-50).

Pour pouvoir raconter, l'enfant acquiert des compétences de

2. « L'importance du récit est aussi essentielle pour la cohésion de notre culture qu'elle l'est pour la structuration de la vie de l'individu » (1996, p. 59).

compréhension, des compétences linguistiques de mise en mots puis des compétences pragmatiques pour produire des textes de genres différents. On peut raconter une histoire pour montrer qu'on l'a retenue (activité d'évaluation existant souvent à l'école) mais aussi pour amuser les autres, pour les étonner s'ils ne connaissent pas l'histoire. La personne qui raconte une histoire à quelqu'un ou à un groupe est dans une relation intersubjective où sont mises en œuvre des capacités linguistiques et cognitives, certes, mais aussi des capacités paralinguistiques qui vont au-delà de la maîtrise formelle de la langue. Les travaux de Colletta (2004) montrent bien que la parole est « *multimodale* ».

L'appropriation de la culture écrite par les enfants aveugles est importante comme pour les autres (appropriation des connaissances, construction de soi...). Pour ce qui est des récits, on peut penser même que c'est essentiel, parce que le texte littéraire fictionnel, outre le plaisir qu'il peut procurer et le fait que la littérature est une forme artistique très accessible aux personnes déficientes visuelles, peut être une façon, pour celui qui n'a pas une relation totalement immédiate au monde, de le comprendre, pour peu qu'on l'aide à faire la part entre le réel et l'imaginaire (les animaux ne parlent pas, par exemple). Le langage est un des moyens les plus efficaces pour pallier la fragmentation des perceptions tactiles et auditives. Dans la mesure où on s'accorde souvent pour affirmer que l'acquisition du langage oral ne pose pas de problème particulier aux enfants aveugles (Hatwell, 2003), l'enfant aveugle devrait être un très bon raconteur d'histoires.

Les travaux sur l'enfant tout venant montrent que ce dernier, en production de récits, s'appuie d'abord sur les moyens verbo-discursifs, puis sur des éléments vocaux tels que l'intonation et enfin sur des éléments extralinguistiques comme le regard vers l'interlocuteur. L'enfant aveugle ou très malvoyant ne pouvant pas s'appuyer sur la dimension phatique du regard devra donc utiliser seulement le langage (structure du récit, débit, intonation, etc.) pour obtenir et maintenir l'attention.

2. Constats de départ

Dans mes premiers travaux, qui portaient sur l'apprentissage de la lecture chez les enfants aveugles (Lewi-Dumont, 1997), j'ai évidemment travaillé sur le décodage et ses spécificités en braille, mais aussi sur l'autre versant de l'apprentissage, les capacités de compréhension, qu'on peut évaluer pendant que l'enfant est en train de lire, « *à chaud* », et qu'il manifeste soit en répondant à des questions, soit par des commentaires spontanés, soit encore par des manifestations pas totalement verbales, comme le rire. Les enfants avaient aussi à raconter des histoires qu'ils avaient lues par eux-mêmes ou écoutées sur support enregistré ou par l'intermédiaire d'un lecteur compétent, modalité de lecture fréquente pour les personnes déficientes visuelles.

Le point commun chez tous les lecteurs de 6 à 11 ans que j'avais étudiés

(à partir d'enregistrements audio) était que, en général, ils trouvaient la tâche de rappel de récit difficile et qu'ils tentaient d'y échapper. La plupart d'entre eux avaient de grandes difficultés à raconter de façon intelligible ce qu'ils avaient lu ou écouté, surtout quand ils étaient censés avoir lu seuls.

On était frappé par leur tendance générale à donner tous les détails de l'*incipit*, puis à s'arrêter en invoquant des problèmes de mémoire ou à restituer des bribes peu intelligibles émaillées parfois de citations littérales. Au niveau de la compréhension, j'avais vu des difficultés à la fois dans celle des détails souvent dues à un manque de vocabulaire permettant de comprendre les références du texte et dans la compréhension globale des histoires, la compréhension des textes se faisant bien souvent dans une interaction entre la compréhension d'éléments locaux et celle de situations plus globales.

J'avais tout de même, parmi les enfants réussissant le mieux, esquissé des profils narratifs, certains étant des narrateurs économes, d'autres au contraire des conteurs plutôt prolixes. J'en avais provisoirement conclu que l'implication des adultes en tant que médiateurs autour de l'écrit devait être renforcée. « *Passeur de lecture* » (Frier), l'adulte pouvait l'être non seulement en lisant des textes, entièrement ou partiellement, sous forme de lecture en relais avec l'enfant, mais aussi en interagissant avec lui en partageant son plaisir. L'implication institutionnelle devait également être développée par une politique volontariste de lecture, en accentuant l'offre de littérature de jeunesse et en la rendant la plus accessible possible, puisque le livre en braille est plus rare que le livre en noir. Mon étude portait sur la lecture et la compréhension en lecture, mais à part quand ils racontaient une histoire qu'ils avaient lue avec moi ou que je leur avais lue, je ne pouvais pas vraiment savoir de façon précise quel type de travail avait été fait en classe à propos des récits que les enfants racontaient et si une attention particulière avait été portée à la compréhension.

3. Présentation de quelques rappels de récits

3.1. Présentation des ateliers mis en place par la Faf

J'ai eu l'occasion depuis 2008, grâce à la Fédération des aveugles de France, d'étudier à nouveau la façon dont des enfants aveugles racontaient des histoires à partir d'une expérience d'ateliers proposés à des enfants de cycles maternels et élémentaires. L'idée de l'initiatrice, Régine Michel, était de proposer aux enfants l'écoute répétée d'un texte de littérature de jeunesse et à partir des thèmes du texte, de proposer un certain nombre d'expériences tactiles, auditive, kinesthésique destinées à ancrer dans un réel accessible certains éléments présents dans le texte mais pas forcément compréhensibles pour un jeune enfant, surtout s'il ne voit pas ou très peu.

Le projet s'intitule « *Pré-lecture et développement de la conscience de l'écrit, développement du langage et des représentations auprès des jeunes enfants* »

aveugles ou fortement déficients visuels ». Ayant été sollicitée en tant que chercheur, j'ai observé la totalité des séances directement et en utilisant les vidéos filmées par l'Unité de production audiovisuelle et multimédia (Upam) de l'INS HEA, en étudiant notamment les interactions entre adultes et enfants et entre enfants, les capacités narratives et de compréhension des enfants, les réactions face aux situations proposées, notamment face aux objets ou à leurs représentations.

La première année, des enfants de cycle 1 et 2 scolarisés individuellement et regroupés par leur S3AIS ont travaillé sur *L'écharpe de Polochon*, de Catherine Metzmeier (Bayard) et des enfants d'école élémentaire d'un établissement spécialisé ont travaillé sur *Porculus* d'Arnold Lobel (L'école des loisirs). En 2008-2009, le groupe ayant bénéficié des ateliers sur *Polochon* a travaillé sur *Le panier de Lulu* de Kris di Giacomo (Éditions Frimousse).

Sans revenir sur les détails (qui se trouveront sur le site Internet de l'association, notamment les actes de la journée du 1^{er} avril 2009, où les professionnels concernés sont venus présenter l'expérience et où j'ai aussi abordé le sujet d'un autre point de vue), je préciserai simplement ici que non seulement les textes étaient lus et relus à haute voix par un ou plusieurs intervenants, et aussi reformulés, discutés avec les enfants, et que, à chaque séance, un thème important du récit faisait l'objet d'expérimentations concrètes extrêmement approfondies, accompagnées verbalement : par exemple, comment on fait du feu dans *Polochon*, les travaux publics pour *Porculus*, ou les étals du marché pour *Le panier de Lulu*.

Sans prétendre aucunement à une généralisation, je voudrais à présent tenter de tirer quelques enseignements des rappels de récits qu'ont produits les enfants.

3.2. De la compréhension à la reformulation

J'ai enregistré individuellement tous les enfants d'élémentaire la première année à l'issue de l'expérience (*Porculus*) et les enfants de maternelle devenus élèves d'élémentaire la deuxième année (*Le panier de Lulu*). Pour ces derniers, j'ai aussi participé à l'élaboration d'une série d'épreuves comparatives, à savoir des pré-tests et des post tests préparés sous la direction de Maya Hickmann, directeur de recherche au CNRS. Les résultats des tests sont en cours d'étude. S'il est malheureusement impossible de donner ne serait-ce qu'un aperçu des richesses de ce corpus, on peut esquisser quelques traits communs observés au cours de l'expérience ou à l'issue de l'expérience.

- À l'issue des ateliers, tous les enfants ont été capables de raconter de façon intelligible les histoires, même si des conduites d'évitement se sont manifestées, notamment chez les plus jeunes³. Les profils esquissés dans mon étude longitudinale existaient aussi : raconter du mieux qu'on peut comme si on racontait à quelqu'un qui ne connaissait pas l'histoire

3. Le même type d'expérience actuellement a lieu dans des classes de scolarisation à l'école maternelle. Il serait intéressant de savoir si les enfants voyants ont produit des rappels de récits avec ces caractéristiques.

(telle était la consigne), ce peut être essayer de donner les détails, ou au contraire résumer, et il n'y a pas lieu de hiérarchiser les façons de faire. Il semble qu'un travail approfondi et de longue haleine sur les textes a permis ce résultat, même chez des enfants que les professionnels considéraient comme peu performants.

- La restitution littérale de certains passages, de certaines expressions apparaît souvent, par exemple, quand il existait un rythme de narration et surtout, les enfants s'appuient systématiquement sur des éléments de dialogues en style direct, alors même que le texte avait été lu sans emphase, par exemple dans *Polochon* (« *Un flocon tombe, puis deux, puis trois* », « *Sautez dans mes poches venez passer l'hiver chez moi!* »)

Cette bonne mémorisation s'est faite alors que les textes avaient été écoutés quatre ou cinq fois et parfois à plusieurs semaines d'intervalle (mais il y avait eu aussi des verbalisations autour des textes et des commentaires). J'ai constaté que la restitution littérale de certains passages avait lieu parfois après une seule écoute. Certaines hypothèses peuvent être émises quant au travail de mémoire auditive que les personnes aveugles mettent en place à titre compensatoire, quant à la focalisation forcée que les enfants ont sur le texte alors que souvent les voyants sont attirés par les images, voire par des événements extérieurs survenant pendant que le texte est lu et qui les déconcentrent.

On peut prendre l'exemple de récits produits par des enfants très différents.

Chaïma ⁴, seule enfant du groupe *Le panier de Lulu* scolarisée en SEES et la plus âgée (10 ans), seule enfant pouvant lire en noir, disposant d'assez peu de moyens linguistiques, fait un résumé qui contient des écarts par rapport à la norme (« *elle va y aller au marché* »). À la fin du récit (transcrit en fin d'article), elle semble prendre plus confiance en elle, et devient plus précise par rapport au texte de départ et surtout rend sa propre restitution très vivante en reprenant des éléments intonatifs, notamment en chantant la petite chanson de Lulu et en accompagnant la répétition des « *toc* » par des bruitages, ce que tous les enfants n'ont pas fait.

Rémi, 7 ans, enfant du même groupe, considéré comme en difficulté par les professionnels qui s'occupent de lui, a fait un rappel quasiment exhaustif du texte. La lecture de la fin de son rappel montre que, d'un point de vue purement linguistique, l'enfant reprend des tournures peu habituelles présentes dans le texte. En outre, il a mémorisé l'ordre des actions et il s'appuie, comme Chaïma, sur les éléments intonatifs (chanson) et sur les bruitages. Plusieurs éléments tendent à montrer qu'il n'est pas dans une restitution par cœur, sauf quand il essaie de reproduire des tournures syntaxiques très difficiles. Les énoncés « *Lulu est heureuse* » ou « *Lulu est ravie* » sont dits de façon très appuyée et expressive, ce qui n'était pas le cas de la lecture orale initiale, plutôt neutre. La reprise littérale de « *salutations, voisine* », pourrait être une simple écholalie sans appropriation, mais lors d'une séance d'atelier, Rémi, s'asseyant à côté d'une petite fille, avait

4. Les prénoms des enfants ont été modifiés.

repris l'expression du renard sur le mode humoristique pour saluer sa camarade. Le document vidéo montre un enfant faisant un effort énorme de mémorisation et de concentration pour raconter l'histoire et répondre à la demande de Régine Michel, mais n'étant pas malgré tout dans une posture de réelle communication avec elle : parlant très vite, il n'est généralement pas tourné vers elle, lui tourne parfois le dos, bouge beaucoup avec des mouvements parasites, sans se rendre compte que son comportement ne faciliterait pas l'écoute de quelqu'un d'autre qu'une adulte bienveillante. Le rappel de Rémi, sur le plan linguistique, est tout à fait satisfaisant, mais sur le plan de la communication plus générale, ne permettrait pas de soutenir l'attention d'un auditeur. La communication non verbale, qui s'acquiert surtout par imitation chez l'enfant voyant, est un objet d'apprentissage (ou au moins de commentaires verbaux) pour un enfant aveugle et peut se travailler, sans enjeu d'évaluation ou de compétition favorisant le stress, par exemple lors de séances de jeu dramatique. Or ici, alors que l'atmosphère avait toujours été particulièrement ludique lors des ateliers, il semble que le rappel de récit individuel a été facteur d'anxiété pour certains : Sylvie, petite fille particulièrement brillante (6 ans), avait manifesté un comportement d'évitement (« *je connais pas très bien* »), et, lorsqu'on lui fait observer qu'elle a fait un rappel excellent et détaillé et qu'on lui demande pourquoi elle avait déclaré cela, répond :

pasque au début j'avais un peu peur ! + de faire des erreurs et puis après c'était enregistré c'était trop tard !

Le rappel de récit est très coûteux sur le plan de la mobilisation des ressources cognitives pour le petit garçon et il ne peut encore en maîtriser les paramètres du récit, voulant restituer tous les détails. Ce rappel a fait l'objet d'un débat lors du bilan des ateliers avec les professionnels, certains considérant qu'il s'agissait d'une restitution par cœur de la part d'un enfant à propos duquel on a parlé de traits psychotiques, d'autres, dont je faisais partie, étant frappés par les progrès du petit garçon très dispersé l'année précédente, par l'évolution de son comportement durant les ateliers où il participait beaucoup et par l'effort colossal dont il fait preuve pour faire un rappel exhaustif tout en arrivant à remplacer certains mots par des synonymes (ce qui montre qu'il n'est pas dans une restitution mécanique) et à gérer certains phénomènes intonatifs. Une aide possible pour lui serait de lui demander de raconter une histoire brève ou à lui faire faire des reformulations étape par étape, tout en étant dans cette atmosphère chaleureuse et ludique qui a caractérisé les ateliers.

Dans les dialogues avec les enfants plus âgés, les récits sont tous intelligibles, les plus intéressants sont ceux où l'enthousiasme, l'envie de rire, les interjections étaient présents, même si au départ l'enfant a eu besoin d'aide. Les apartés ou les commentaires que l'on a chez Sophie (10 ans) sont néanmoins assez rares. Il s'agit de raconter un des passages de *Porculus* qui déchaînait systématiquement l'hilarité des enfants et dont ils ont presque tous dit lors des enregistrements individuels que c'était un de leurs moments préférés, quand le petit cochon se fait chasser d'un marécage par un serpent qui lui dit « *sors d'ici tu es ici chez nous* ».

Dans le dernier énoncé (cf. le corpus en fin d'article), Sophie était vraisemblablement (il euh) sur le point d'ajouter des détails sur ce que les animaux du marécage disaient au cochon pour l'éloigner. Peut-être parce qu'elle ne se rappelle plus certains détails (i dit des choses), la petite fille finalement choisit de faire une synthèse qui lui permet d'enchaîner sur la suite des aventures du cochon.

Ces rappels de récit étaient adressés à une adulte et les enfants ont montré parfois une capacité à raconter en tenant compte de l'interlocuteur (les rires de celle-ci ayant une fonction phatique et une fonction d'encouragement). Parfois, ils s'adressent directement à l'interlocuteur, en le mettant de leur côté, comme on le voit chez Rose Marie (8 ans) :

Et le fermier dit : « regarde toute cette foule + descendons et allons voir ce qui se passe ! » + le fermier arrête sa voiture + ils descendent + non + la fermière elle dit « oui d'accord » mais + c'est toi qui as dit ça ! + <rires> mais il faut + il nous faut continuer à chercher notre cochon

Le commentaire en incise « *c'est toi qui as dit ça !* », au milieu d'un rappel monogéré est assez rare. Il est une allusion à la situation de lecture orale du texte mise en place pendant l'atelier. Lors des séances de préparation, il avait été décidé de faire une lecture à plusieurs voix des passages dialogués, dans la mesure où deux animatrices étaient présentes, outre Régine Michel. J'avais proposé de prêter ma voix également puisque j'étais présente lors des ateliers et j'avais donc pris le rôle de la fermière⁵. Rose-Marie fait allusion à cette situation en rappelant ces moments de lecture à voix haute, sources d'un plaisir partagé par les enfants et les adultes et manifeste, notamment par les rires et sourires de tous, dans les vidéos.

Certains enfants manifestent une capacité à la fois de synthèse et de dramatisation, en ménageant le suspens. On peut prendre à nouveau l'exemple de Sophie. Cette petite fille, qui n'est pas un élément moteur dans sa classe et qui ne l'a pas été durant les ateliers (certains garçons monopolisaient la parole), a été très embarrassée au début et a eu besoin de beaucoup d'aide, mais son rappel est pratiquement monogéré à la fin, extrêmement expressif, et les seules interventions de l'adulte sont des éclats de rire. La modulation de la voix, dont j'ai déjà noté que les enfants aveugles jouaient énormément (1997, p. 85), et aussi le plaisir de raconter à quelqu'un que cela amuse également, se font aussi sentir. Dans toute interaction orale, on a besoin de sentir un intérêt du destinataire. Dans les récits, une fois qu'ils sont maîtrisés, et notamment dans *Porculus* qui est un texte humoristique, on entend le rire dans la voix et souvent il est présent réellement et communicatif.

Pour terminer avec les corpus, on peut étudier le rappel de Claudio, petit garçon de 7 ans, élève aveugle complet de naissance et scolarisé avec une année d'avance, donc le plus jeune du groupe *Porculus*. Il a participé à tous

5. Ce n'est certes pas une posture de « pur chercheur », mais je la revendique.

les ateliers sans en être un élément moteur, mais semblait beaucoup s'amuser et s'y intéresser. Son rappel (en fin d'article), selon les points de vue, pourrait être qualifié d'erroné ou d'incomplet, puisqu'il s'agit plutôt d'un résumé, mais il m'a paru extrêmement intéressant.

Sa présentation du texte est personnelle: Claudio raconte au passé (alors que le texte source est au présent de narration), et surtout, malgré sa brièveté, le texte est extrêmement efficace d'un point de vue linguistique et pragmatique.

Si on lit, par exemple, le tout début de son récit, on voit un maniement parfait du présentatif « *y avait un cochon qui s'appelait Porculus* » et si on enlève les reformulations et hésitations inhérentes à l'expression orale, on a un exposé parfait de la situation, avec l'intrusion du « *un jour* » qui brouille la situation initiale.

Claudio insère du style direct dans le récit, ce qui le rend très vivant, en modulant en plus sa voix, ce qui a une fonction phatique.

Dans les choix qu'il opère, l'enfant va à l'essentiel. Il ne fait aucune allusion aux épisodes du marécage ou de la décharge publique, bien qu'ils puissent être racontés de façon très amusante, ce dont certains ne se sont pas privés, comme l'épisode du serpent. Cela dit, ces deux péripéties ne sont pas essentielles dans le récit. « *Du mieux que tu peux* » ne signifie pas « *avec tous les détails* ». On peut émettre l'hypothèse que Claudio considère qu'il n'a pas simplement à répéter le texte source ou que l'omission des deux péripéties est liée au fait qu'elles avaient été commentées verbalement mais pas travaillées sous forme d'expérimentation.

Claudio a repris certains éléments, mais souvent en modifiant la lettre du texte. Ainsi, dans l'incipit, il met une touche personnelle dans son récit puisque le petit cochon habite dans une ferme avec son père et sa mère, mais sa mère est la fermière. Un enfant avait fait une sorte de lapsus à ce propos, ce qui avait été débattu dans le groupe ⁶.

Le plus amusant est le « *au secours* », prêté à Porculus, qui n'apparaît pas dans le texte, mais qui est apparu lors d'un atelier. Les animatrices, pour faire comprendre aux enfants certains éléments du chantier, en avaient délimité un à l'aide de plots, de bandes en plastique entre autres. Une première fillette s'étaient glissée dans cet espace et s'était mise à mimer la scène, en criant « *au secours, à l'aide* », bientôt imitée par les autres. On trouve donc une trace de ce temps fort de l'atelier dans le récit, parfaitement vraisemblable dans un univers où les animaux parlent.

Les discours directs ne sont pas des reprises littérales du texte: « *ce cochon est le meilleur du monde* » devient par exemple « *ce cochon nous appartient* », ce qui est plausible.

L'intérêt de ce bref rappel est donc d'abord sa conformité avec les grandes lignes du récit, ce qui le rend intelligible mais ce ne serait pas suffisant pour le rendre intéressant. On peut être frappé par le caractère personnel de la mise en mots, d'une part par le passage au passé, que l'on peut interpréter par une habitude de lecture chez cet enfant (il lit beaucoup et

6. Un autre enfant reprenant l'histoire avait dit « *son père, et sa mère* » et avait déclenché un fou-rire et la correction de la part des autres. L'animatrice avait alors dit qu'on avait le droit de dire les choses comme on les sentait, et il est vrai que le fermier et la fermière ont des sentiments parentaux pour le goret.

possède des livres en braille et enregistrés chez lui, ce qui est relativement rare chez les enfants aveugles). L'insertion du style direct rend également le récit vivant. On retrouve dans le texte à la fois des éléments débattus verbalement et des éléments de l'expérience de l'atelier.

Il n'y a donc pas « *une bonne façon de raconter* » pour un enfant, le bon raconteur pouvant, à la fois s'appuyer sur ses connaissances linguistiques, son expérience du récit et sur ses connaissances personnelles des réalités rencontrées dans les récits, qu'elles soient objectives ou liées à l'affectivité.

3. Quelques pistes pour aider les enfants à renforcer leurs compétences narratives

3.1. Avant l'apprentissage de la lecture proprement dit

Être dans le plaisir de dialoguer avec les enfants, de leur raconter des choses et des les écouter est une étape importante. On peut leur faire raconter, d'abord les événements du quotidien, partir de ce que Bruner appelle les scripts pour introduire des complications. Ce quotidien peut être scolaire ou familial, il ne part pas toujours de la littérature et on peut s'appuyer dans un premier temps sur des jeux permettant de raconter des situations. Rappelons que Fraiberg (1977) a montré un certain déficit du jeu symbolique chez les jeunes enfants aveugles. Leur proposer des jeux de « *faire semblant* » permettra des passerelles entre le monde institutionnel et le monde de la famille.

Quand on choisit des textes pour les plus jeunes, il convient d'interroger par exemple les contenus, le rapport entre texte et image, la nature des passages descriptifs, le nombre de personnages, la longueur du texte et la place des dialogues. Pour les petits, on peut partir de situations simples, de scripts, et introduire des perturbations minimales. Parfois, dans les petites sections de maternelle, les enseignants proposent des textes totalement inaccessibles à la majorité des enfants voyants, sans se poser en amont la question de cette accessibilité. Il est très difficile pour un adulte d'anticiper les problèmes de compréhension de ses jeunes élèves, car ce qui va de soi pour l'un est hermétique pour l'autre, mais se poser la question, surtout quand on a un élève déficient visuel, est très important, et les enseignants ou éducateurs spécialisés peuvent y réfléchir avec les maîtres des classes. Rester dans l'implicite pénalise beaucoup les élèves, et on retrouve cette difficulté jusque dans le secondaire.

3.2. Travailler la compréhension et la mémorisation

3.2.1. Aller du global au local

Sans entrer évidemment dans des considérations sur le schéma narratif avec les élèves, il est important de leur donner des « *balises* » de récit, car tout récit implique un cheminement dramatique (au sens étymologique

de progression) d'un début vers une fin. Ces balises peuvent être données verbalement mais aussi être matérialisées par des expériences concrètes telles que la Faf les propose, ou sous forme de quelques bruitages ou de découvertes d'images tactiles. Des accessoires peuvent aussi permettre aux enfants de prendre appui sur du concret. Alors que les voyants regardent des images, il peuvent les manipuler pendant le récit. C'est tout l'intérêt des « *bag books* » que l'éditeur *Les doigts qui rêvent* a importés du Royaume Uni. Des accessoires avec lesquels on interagit peuvent aussi aider les très jeunes enfants à prendre la parole voire pour les aveugles, à canaliser des mouvements parasites, même pour les dialogues du quotidien (cf. Froment et Leber-Marin et la marionnette Ploum, 2003). Mais il ne s'agit pas de rester aux réalités concrètes, mais de travailler aussi sur l'état d'esprit des personnages qui les pousse à agir (la colère, la gentillesse...).

3.2.2. Lire, reformuler, parler

La littérature de jeunesse est actuellement très riche, et les adultes peuvent être tentés de lire aux enfants beaucoup de livres différents. Pour autant qu'ils y prennent plaisir, ce n'est pas un inconvénient car les enfants sont sensibles à ce plaisir et à celui de la découverte, mais on gagne parfois à approfondir certaines lectures. Lire et redire les histoires n'est pas dangereux si la compréhension est acquise. Il est vrai que les enfants aveugles, plus que d'autres, vont peut-être les répéter mot pour mot, mais du moment qu'ils sont capables de transférer dans d'autres situations, comme Rémi avec son « *Salutations, voisine* », ce n'est peut-être pas si grave. On se rend compte alors que les enfants s'approprient aussi les situations.

Si on fait reformuler une histoire par les enfants, il suffit de leur poser une ou deux questions ensuite pour voir s'ils ont été dans une écholalie complète ou s'ils ont compris les situations. À l'inverse, il faut se rappeler que les enfants peuvent avoir compris beaucoup de choses sans être capables de les mettre en mots de façon normée.

3.2.3. Ne pas faire raconter dans le vide pour travailler la dimension pragmatique de la communication

On a vu que raconter un récit est une compétence plus élaborée que comprendre un récit, puisqu'elle implique une certaine maîtrise de l'interaction orale. Les pédagogues peuvent saisir les occasions pour faire raconter, sans que ce soit trop souvent dans le vide. Étant donné le nombre d'adultes qui gravitent autour des enfants déficients visuels, il y a de multiples occasions de leur faire produire des récits en situation vraie de communication, et non, comme nous le faisons le plus souvent, pour vérifier leur compréhension. Ils peuvent aussi, de retour dans la classe, raconter des choses à leurs camarades après une séance d'accompagnement individuel.

3.3. Ce qui aide les enfants en général

- Pendant les apprentissages

Il est important de continuer à lire à haute voix et à faire raconter des histoires oralement aux enfants en apprentissage de la lecture.

L'apprentissage de la lecture en braille ayant des côtés très techniques, on a tendance à oublier un des objectifs de l'apprentissage, qui est de lire. Il est tout à fait nécessaire de lire à haute voix des histoires complexes aux enfants en phase d'apprentissage de la lecture car ils sont en mesure de comprendre et d'apprécier des textes bien plus difficiles que ce qu'ils parviennent à décoder (Lewi-Dumont, 2009c). Comme l'ont montré notamment les travaux de Goigoux (2000) à propos des élèves en difficulté, se contenter uniquement des questions factuelles sur le texte risque de les conforter dans l'idée que comprendre un texte est comprendre tous les mots du texte : rendre plus précise la représentation des réalités sous-tendues par les mots est certes fondamental pour des enfants aveugles qui parfois ont un déficit expérientiel, mais ce n'est pas suffisant pour que les enfants comprennent le récit. Un découpage en différentes saynètes opéré préalablement par l'adulte, des reformulations intermédiaires, contribuent à aider les enfants à maîtriser la narration, et il s'agit aussi de bien choisir les textes, de façon qu'ils puissent avoir un écho pour les enfants, que cet écho soit affectif ou culturel.

Pour développer les compétences narratives en l'absence d'illustrations, l'attention et la mémoire auditives vont être fondamentales : seul le texte (et ce qui est proposé autour de lui) va compter et le choix est donc important.

Il n'est pas question d'édulcorer le texte. Dans *Le panier de Lulu*, on peut lire des tournures peu usuelles (« elle écoute ce que son ventre lui réclame », « elle regarde son maigre kiwi », que plusieurs enfants ont reprises, sans qu'elles aient été vraiment expliquées. Il faut se résoudre à ce que tout ne soit pas transparent dans un texte, ce n'est pas pour cela qu'il n'est pas globalement compris.

Les enfants prennent appui sur les éléments de discours direct pour mémoriser. C'est un trait récurrent des trois expériences alors même que pour *Polochon*, la lecture était faite par une seule personne, de façon assez neutre. Ce constat est assez important dans ses implications didactiques, parce que, au contraire, quand les enfants lisent seuls, qu'ils soient aveugles ou non, ils ont du mal à se repérer dans le système des personnages locuteurs. En lecture orale, les dialogues servent de points d'appui comme les images pour les voyants. On pourrait dire que les dialogues *font image* pour les enfants aveugles et quand on sait que le texte sera présenté et travaillé oralement, la présence de dialogues peut faire partie des critères de choix. Une aide possible pour les enfants plus âgés, dont les enseignants ne se privent pas, est de ne pas leur faire découvrir seuls le texte, mais d'en donner d'abord une lecture magistrale avant la lecture par les enfants.

Ce qui fait l'intérêt d'un texte, c'est restituer sa drôlerie, ou sa trame narrative ou quelques moments frappants, c'est permettre à l'auditeur de soutenir son attention. L'humour est pour les enfants aveugles un excellent moyen d'interactions (Lewi-Dumont, 2009c, p. 51). Et si le texte est dramatisé, il suscite l'intérêt, « on ne risque pas de demander à celui qui

raconte pourquoi tu dis ça » (François, 1984, p. 109). François (p. 110-111) rappelle différents procédés de dramatisation: l'usage des contrastes (tout à coup, soudain), les intensificateurs, (adverbes d'intensité), mais aussi les répétitions, la projection du dialogue dans le monologue, paroles d'un acteur directement rapportées (discours direct), l'apostrophe (le narrateur s'adresse directement à l'auditoire). Tous les enfants qui ont raconté *Porculus*, même ceux qui ne pensaient ne pas y arriver, ont réussi, par leur intonation, leurs incises, l'insertion de style direct notamment, à traduire une partie de l'humour du texte.

Pour pouvoir raconter une histoire, il faut d'abord la comprendre, et pour beaucoup d'enfants aveugles, notamment les plus jeunes, un travail d'explicitation approfondi, est nécessaire pour pallier l'insuffisance de certaines représentations de situations, d'actions ou d'objets. Que l'on pense au rappel détaillé de Rémi ou au résumé de Claudio, les enfants aveugles bons conteurs d'histoires, comme les autres, se font le film du script de l'histoire. Ce script est restitué grâce à l'expérience narrative de l'enfant, à la compréhension globale de la trame, à celle de certaines réalités importantes. Cependant, le fait que le discours soit adressé à un ou plusieurs interlocuteurs complexifie la tâche: raconter une histoire est une compétence bien plus élaborée que comprendre une histoire, puisqu'il s'agit de mettre dans ses propres mots un récit de façon que quelqu'un d'autre les comprenne. Il faut alors non seulement mémoriser la linéarité du récit, faire le tri de l'essentiel et de l'accessoire, mais aussi apporter quelque chose de personnel. L'enfant n'est pas dans la simple répétition, il choisit consciemment ou inconsciemment, sa façon de raconter, soit en apportant une touche personnelle (emploi des temps, transformation du style indirect en style direct, reformulations) soit en reprenant des passages du texte qui lui ont particulièrement plu. Raconter une histoire à quelqu'un suppose de prendre conscience de l'effet produit sur le destinataire, ce qui est parfois difficile dans la mesure où la réaction (intérêt ou au contraire ennui ou incompréhension) peut se manifester de façon non verbale.

Pour que les enfants aveugles s'approprient cette compétence essentielle, il faut d'abord se poser la question de l'accessibilité des textes en absence d'illustration et de la compensation à mettre en œuvre pour faciliter la compréhension, que ce soit par le langage ou par le passage par les autres sens. On a aussi besoin d'études plus approfondies sur la façon dont les enfants aveugles comprennent les états mentaux des personnages de récit, moteurs des actions. D'un point de vue pédagogique plus global, il est nécessaire aussi de mettre en place un environnement de travail sécurisant pour l'enfant, de façon qu'il ait envie de prendre la parole en étant conscient de l'effet que cette parole peut avoir sur ses interlocuteurs.

Quelques exemples

+ ou ++ : pause plus ou moins longue

§ : chevauchement de parole

< > : non verbal

A: adulte

Deux fins de rappels *Le panier de Lulu* Chaïma, 10 ans (en unité d'enseignement), Rémi, 7 ans

C: elle se + elle se + elle met sa plus belle nappe et + et elle met 7 chaises dans le jardin + et elle + et elle installe son kiwi + ensuite elle entend <en tapant en même temps qu'elle prononce > « toc même jeu » et puis un autre « toc ! » + et ensuite après après elle fait euh + après elle fait + ses amis se lèvent ils chantent <en chantant> « Lulu c'est qu'est-ce qu'y avait dans son panier ? elle a plein de choses à manger ! Lulu Lulu ++ si tu la croises au + à la route du marché tu auras un bon goûter » + ensuite ils chantent + ils dansent et euh + et au beau matin ils ont faim

R: Lulu entre dans sa maison + elle se lave les mains + elle met la table + elle pose un joli bouquet de fleurs sur la table + et puis elle entend <tape sur la table> toc « toc » et puis un autre « toc toc toc » <même jeu> + elle va ouvrir + Lulu met son son maig +maigre kiwi et va ouvrir+ « sur le chemin, j'ai survolé les deux chiens avec leur baguette + puis nous avons croisé le cochon + et tous les quatre, on a suivi le grand + le grand + le + le lapin qui faisait de grands bonds chez le renard qui s'apprêtait à manger un bon fromage + il ne manque plus + pour Lulu qui fasse sept <silence 7''> il ne manque plus pour Lulu pour faire sept + alors on venait voir+ ce que tu + ce que tu faisais + Lulu est ravie <ton très expressif> de de recevoir ses amis chez elle+ elle met sept chaises dans le jardin + elle installe sa plus belle nappe et pose un joli bouquet de fleurs sur la table+ Lulu est heureuse de + d'être + d'inviter ses amis chez elle+ après le repas les amis se mettent à danser et à chanter + <chantonne> « Lulu, Lulu +Lulu+ si tu la croises sur la route du marché + tu auras un bon goûter ! »+ toute la nuit i chantent et ils dansent + et au petit matin+ quand le soleil se lève+ i s'aperçoivent qu'ils ont de + à nouveau faim

Rappels de *Porculus*

Extrait de Sophie (10 ans 5):

So: i s'assoit + i s'enfonce dans la boue+ mais! + <intonation montante> + i s'endort + mais i s'endort pas pour longtemps pasque y a une libellule qui vient lui sauter sur la /t/ sur le nez <intonation montante> ! y a une tortue qui lui mord la queue <intonation montante> ! <A rit> y a un serpent qui lui dit « va-t-en de là + t'es chez nous + ici tu es chez nous » + il euh + i dit des choses + i dit des choses pour le forcer à s'en aller!

Rappel intégral de Claudio (7 ans 2 mois)

C: y avait un cochon qui s'appelait Porculus + il avait + qui habitait dans

une porcherie + avec son père + sa mère + et + il avait d'la boue + il aimait bien se rouler dans la boue!

A: §mm§

C: § un§ jour la f fermière enleva + passa l'aspirateur + faisait mal? Dans la porcherie et elle enleva la flaque de boue + ensuite Porculus chercha de la boue + ensuite + il crut + y avoir de la boue + il s'enfonça + mais! <intonation montant, très expressive> c'était du ciment + + ensuite + i dit + « au secours au secours, aidez-moi ! » + et ensuite euh le fermier et la fermière + aperçut un cochon et c'était lui <silence 3''> ensuite euh il appelait + i disaient + « appelez la police ! appelez les pompiers ! » + et ensuite ils les appelaient et ensuite euh la fermière + le fermier dit + <ton sentencieux> « faites très attention! ce cochon nous appartient! » + ensuite euh + il l'enlevèrent + ils enlevèrent le cochon + et ensuite euh ils rentrèrent chez eux et ensuite la fermière promit de ne plus enlever la boue !



Références bibliographiques

- BENTOLILA (A.), *Le verbe contre la barbarie*, Odile Jacob, Paris, 2007.
- BRUNER (J.), *Car la culture donne forme à l'esprit*, Eshel, Paris, 1991.
- BRUNER (J.), *L'éducation, entrée dans la culture*, Retz, Paris, 1996.
- BRUNER (J.), *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Retz, Paris, 2002.
- CHAMPAGNE (P.-O.), JALBERT (Y.) et al., *Le développement de la conscience de l'écrit chez l'enfant aveugle âgé de 0 à 5 ans. Recension des écrits*, INLB, Québec, 2004. Internet, consulté en avril 2010, www.inlb.qc.ca/publications/recensiondesecrits.aspx
- COLETTA (J.-M.), *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*, Mardaga, Liège, 2005.
- FRAIBERG (S.), *Insights from the Blind*, Souvenir Press, Londres, 1977.
- FRANÇOIS (F.), HUDELLOT (C.), SABEAU-JOUANNET (E.), *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Puf, Paris, 1984.
- FROMENT (M.), LEBER MARIN (J.), *Analyser et favoriser la parole des petits*, ESF, 2003.
- GOIGOUX (R.), Rapp., *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Cnefei (INSHEA), Suresnes, 2000.
- HATWELL (Y.), *Psychologie cognitive de la cécité précoce*, Dunod, Paris, 2003.
- LEWI-DUMONT (N.), *L'apprentissage de la lecture chez les enfants aveugles: difficultés et évolution des compétences*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 1997.
- LEWI-DUMONT (N.), « Quelques réflexions sur la lecture des jeunes enfants aveugles », *coffret Louis Braille, autour de Louis Braille, 1809-2009*, Documents et Témoignages, le Sésame, 2009.
- LEWI-DUMONT (N.), « Expérience du réel, expérience du récit », présentation des premières observations des ateliers », *Journée d'étude de la Faf, « Développer pré-lecture, langage et représentations chez les jeunes enfants aveugles ou amblyopes »*, 1^{er} avril 2009, www.faf.asso.fr
- LEWI-DUMONT (N.), *Exercices et jeux de lecture en braille, cycle 2*, nouvelle édition, CD-Rom, livret pédagogique, fac-similé des fiches embossables sur papier, INS HEA, 2009.
- LEWI-DUMONT (N.), « Regrouper des jeunes enfants déficients visuels d'école maternelle pour favoriser apprentissages et construction de l'identité sociale », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 46, 2009, p. 121-135.
- LE MANCHEC (C.), *L'expérience narrative à l'école maternelle*, INRP, Paris, 2005.
- TERWAGNE (S.), VANESSE (M.), *Le récit à l'école maternelle*, de Boeck, Bruxelles, 2008.

Atelier 1

La communication entre enseignants d'accueil et enseignants spécialisés

Animateurs : Annie Lamant, Jean-Pierre Le Fèvre
Rapporteur : Francis Boé

Pour une bonne communication entre les enseignants d'accueil et les enseignants spécialisés, il est indispensable d'aborder en premier lieu le *problème des documents*. Il y a plusieurs sujets possibles à traiter mais en fonction du temps qui est prévu il a été fait le choix de rester sur celui des *documents* qui est un sujet très important pour l'enseignant et le travail de l'élève.

Ainsi pour l'enseignant spécialisé il lui faut démontrer que tout ne doit pas être *systématiquement adapté*. Il y a des choix à faire pour aller directement à l'essentiel, et pour ne pas « *noyer* » l'enfant dans des détails secondaires (pour lui).

Il faut donc se demander : pourquoi des documents ? Sans quel but ? Pour quand ? Qu'est-ce qui est le plus important : le texte ? L'image ?

Rechercher ce qui est le plus important et indispensable.

. Communication entre l'enseignant spécialisé et l'élève :

- Il faut *évaluer les compétences* de l'élève pour connaître très précisément ce qu'il peut utiliser en adaptation (c'est-à-dire ses compétences en la matière).
- Il faut également évaluer et prendre en compte ses demandes et ses besoins.
- Il faut rechercher quel est le *meilleur support* adapté : clé USB, papier braille et relief, CD,...
- Étudier avec *quels outils* l'élève est le mieux adapté, le plus à l'aise.

. Communication entre l'enseignant spécialisé et le centre d'adaptabilité (transcription...)

Un point primordial : le professeur spécialisé reste le « *maître d'œuvre* » de la commande.

. Communication avec l'enseignant accueillant :

On peut envisager l'utilisation du courriel qui fait gagner beaucoup de temps, mais c'est quand même le professeur spécialisé qui doit *valider le travail* avant qu'il ne quitte le centre de transcription et d'adaptation.

. Communication avec le centre de transcription et d'adaptation :

Souvent les transcrip-teurs-adaptateurs se sentent seuls, sans aide, ni contrôle, pourtant la meilleure solution est de travailler en binôme : professeur spécialisé – transcrip-teur/adaptateur : *une relation constante* est nécessaire pour un travail sérieux et correspondant au mieux à la commande et au besoin de l'élève.

Au fur et à mesure que l'on avance dans l'année les capacités de l'élève peuvent se modifier et cette progression doit amener à *une ré-évaluation de ses capacités*, et à en tenir pour continuer d'adapter au mieux les documents, étudier si les objectifs de départ correspondent toujours (capacité et compréhension).

Un problème demeure dans certains établissements, c'est le manque de relation qui parfois peut entraîner des difficultés, voire des incompréhensions, même des conflits.

. Comment adapter un document :

C'est le plus grand problème : que doit-on y faire figurer, comment doit-on le faire, quel support utiliser. Le travail dans l'urgence (qui est pratiquement quotidien) ne favorise pas la résolution de ce problème.

. Initiation, information et formation des enseignants accueillants :

Il est indispensable que le professeur qui accueille est une connaissance des adaptations, de la compatibilité informatique, du contenu de conventions, le PDF image... d'où l'importance de la rencontre et de la communication entre les différents intervenants concernés.

. Le souhaitable :

Il y a trop de différences entre les écoles, les régions, les établissements spécialisés, et les personnes, mais le souhaitable reste d'avoir une réelle communication constante et permanente, entre le professeur spécialisé, qui reste malgré tout le « *pivot* » le professeur accueillant, et le centre d'adaptation. C'est indispensable pour un bon fonctionnement.

. Rappels :

Ne pas oublier les travaux déjà réalisés et les *banques de données* : la BDEA de l'Inja à Paris, le centre de Lille, le serveur Hélène, le livre de l'aveugle, le GIAA de Toulon, etc.

Certains personnels craignent de mettre en jeu leur place, leur autorité, leur compétence, leur pouvoir... ça ne doit pas être le cas, on doit tout faire pour démystifier cette situation, le professeur accueillant reste le maître d'œuvre de son enseignement et de sa classe.

L'adaptation de documents relève d'une vraie professionnalisation afin d'éviter que certains bonnes volontés décident seuls de rendre service et réalisent des travaux sans tenir compte des exigences et connaissances que nous venons de voir (ça peut être le cas d'AVS par exemple), et qui « *perdrait l'élève* » dans un document inexponible.

« *La bonne volonté (qui reste utile) n'est pas la compétence à elle seul.* »

. **En conclusion** l'enseignant spécialisé peut et doit jouer un rôle « *d'interface* » indispensable pour une bonne relation et communication entre les différents partenaires pour *répondre réellement aux besoins de chaque enfant déficient visuel*.

Pris par le temps il n'a pas été possible d'aller plus loin dans les sujets et les débats qui ne sont pas clos à ce jour.



Atelier 2

Communication et sensibilisation de l'environnement à la déficience visuelle

Frédéric Losme, Marie-Armelle Facileault
Rapporteur : Catherine Plank

La communication et la sensibilisation de l'environnement peuvent être vues sous trois aspects différents :

- l'accessibilité des lieux publics,
- du point de vue de la personne déficiente visuelle elle-même,
- du point de vue des professionnels.

Il existe des interactions entre ces trois entrées.

Les deux dernières entrées seront celles retenues pendant la durée de l'atelier.

Les moyens mis en œuvre pour communiquer et sensibiliser l'environnement ont été longuement abordés ainsi que quelques limites.

1. Du point de vue de l'utilisateur

La personne déficiente visuelle dont il sera question dans cet échange, sera surtout l'enfant déficient visuel.

Comment l'enfant déficient visuel est-il à même de connaître sa déficience visuelle, de savoir l'expliquer, de connaître ses capacités et ses limites ?

2. Du point de vue du professionnel

Comment l'environnement est sensibilisé par le professionnel ?

Quelles sont les mises en situation de savoir faire que peut proposer le professionnel ?

3. Les moyens mis en œuvre

Ils ont volonté de contribuer à sensibiliser et à communiquer la particularité des jeunes déficients visuels.

Les différentes interventions peuvent se faire aux niveaux familial, loisirs et lieux de scolarisation des enfants.

Les différents moyens évoqués :

- Travail en équipe pluridisciplinaire, avec en particulier un ophtalmologiste, un orthoptiste et surtout la présence de la famille et du jeune déficient visuel. Ces rencontres se font pour expliquer les capacités de la vision fonctionnelle de l'enfant. Ces explications auront une teneur différente en fonction de l'âge de l'enfant mais aussi de son profil psychologique et seront adaptées à sa capacité à comprendre son handicap visuel.
- Certains services ajoutent un item dans le projet individuel de l'enfant qui est : « *connaissance de sa vision* » ou « *connaissance de soi* ». C'est l'orthoptiste qui remplit le plus souvent cet item.
- Faire des sensibilisations à la classe du jeune déficient visuel. Elles se font toujours avec l'accord du jeune. Elles se font surtout quand il y a questionnement de la part des élèves. Elles peuvent se préparer en amont par la distribution d'un questionnaire qui permettra de cibler les interrogations des élèves (les questions qui reviennent le plus souvent sont : Est-ce que ça se transmet ? Est-ce qu'il va perdre la vue ? Est-ce que ça fait mal ? Qu'est-ce qu'il voit ? Qu'est-ce qu'il ne peut pas faire ?..) et un autre questionnaire pourra être distribué un ou deux mois plus tard pour voir ce que les enfants ont retenu et compris. La sensibilisation peut se faire avec l'essai de lunettes de simulation mais ce n'est pas systématique. Il est évoqué qu'il est préférable de ne pas faire les interventions trop rapidement (laisser passer un mois de classe) pour laisser les enfants et l'élève déficient visuel s'adapter les uns aux autres, se découvrir car quelquefois les interventions des professionnels ne sont pas nécessaires car l'intégration est réussie naturellement. Quelquefois, le jeune va accepter de participer à la sensibilisation et se mettre en situation (il le fera beaucoup moins au collège). Dans tous les cas, il faut essayer de garder le naturel de la situation.
- Sensibiliser les équipes pédagogiques. Toujours le faire très rapidement en début d'année car il y a souvent une grande inquiétude. Dans le cas où les équipes ont déjà accueilli des élèves déficients visuels, cette sensibilisation sert à éviter la banalisation du handicap visuel (« *oh, on a déjà eu un élève malvoyant, on sait comment faire* »). Cela permet de préciser LE handicap visuel de CE jeune-là. Car chaque pathologie est différente et demande des adaptations qui peuvent être différentes d'un cas à l'autre.
- Il peut y avoir des regroupements au service, qui se font par tranche d'âge. Elles servent à parler du quotidien, de leurs capacités mais aussi de faire des activités à leur rythme. Ces rencontres entre pairs sont primordiales dans un SAAIS. Cela permet la confrontation, la comparaison. Il est discuté de la signification du mot HANDICAP : cela dépend surtout de la situation dans laquelle on se trouve (une personne donne l'exemple d'une sortie pour la visite d'une grotte avec un groupe d'enfants malvoyants. Elle s'est trouvée angoissée, a eu peur du noir

et ce sont les enfants qui l'ont guidées. C'est donc l'adulte qui était en situation de handicap ce jour-là). Ce sont des moments sécurisants pour l'enfant. Pour des contraintes de service, elles n'ont lieu qu'une fois par mois environ.

- Il y a des mises en place de groupes de parole de déficients visuels entre eux (malvoyants et aveugles) dans lesquels le jeune s'exprime sur sa déficience visuelle. Il peut expliquer son attitude, le pourquoi de certains comportements.
- Il existe aussi des transferts: des sorties à la journée ou des petits voyages avec les enfants du service. Dans la plupart des cas, des photos sont prises et il y a un retour de prévu au service avec les parents. C'est l'occasion pour les parents de se rencontrer et d'échanger.
- Dans tous les cas, le facteur TEMPS est important. Il est important que ces rencontres, ces regroupements, ces groupes de parole se reproduisent plusieurs fois car la visée première est l'intégration dans des groupes de voyants. Les intégrations sportives se font sur un ou deux ans, mais dans beaucoup de cas, les enfants abandonnent car cela va trop vite pour eux.

Les intégrations handisports sont elles, quand c'est possible géographiquement, toujours réussies.

Le problème du sport à l'école est évoqué dans la discussion. Certains pensent qu'il faut privilégier le bien-être de l'enfant et ses envies, donc lui permettre de faire du sport, quel qu'il soit et d'autres pensent qu'il faut tout d'abord demander avis au médecin scolaire plus un certificat de l'ophtalmologiste pour être sûr de ne pas mettre l'enfant en danger en cas de chute ou de choc et aussi pour se protéger contre des parents de plus en plus procéduriers.

Un psychologue présent dans le groupe qui reçoit en consultation des adultes qui ont perdu la vue suite à des chocs en sport dit que ces adultes expriment une grande colère vis-à-vis des adultes qui ne les ont pas empêchés de faire ce sport.

4. Des limites à ces moyens mis en œuvre

- À l'adolescence, le jeune refuse l'aide proposée. Il veut être comme tout le monde et ne pas se faire remarquer comme personne différente. Il refuse les interventions en classe par les professionnels du service.
- Depuis la loi de 2005, il y a possibilité pour les élèves en situation de handicap, d'avoir une AVS lorsque le besoin s'en fait ressentir. Par contre, leur formation est minimale et surtout non personnalisée au handicap particulier de l'élève dont ils ont la charge. Leur efficacité s'en trouve donc restreinte.

Il est évoqué deux moyens d'aider ces AVS: mise en place d'un cahier d'observation ou monter un projet en lien avec l'enseignant spécialisé, l'enseignant de la classe d'accueil et l'AVS. Ceci pour permettre à l'AVS de mieux cibler ses missions et ses actions auprès de l'enfant.



Atelier 3

Braille et communication en 2009

Animateur : Catherine Pomarède
Rapporteur : Michèle Collat

Une vingtaine de personnes a participé à cet atelier, enseignants, éducateurs, directeur d'établissement.

Introduction du thème par Catherine Pomarède qui soulève :

Un point fondamental important :

- L'importance d'une éducation tactile précoce indispensable à la maîtrise du braille et à son utilisation comme outil d'apprentissage.
- Mais aussi :
 - Quelques interrogations et pistes de réflexion :
 - Le braille est-il toujours utile ? Pour qui ? À quel âge ?
 - Quel braille ? Papier ou éphémère ? Intégral ou abrégé ?
 - Synthèse vocale ou braille ?

De la nécessité de l'utilisation du braille

Braille ou noir agrandi :

- Le noir trop agrandi ne permet pas une prise d'information efficace.
- Le temps consacré à la lecture en noir est souvent préjudiciable à la maîtrise de certains apprentissages.

Braille papier ou braille éphémère :

- Braille papier : graphiques, schémas, énoncés de problèmes, textes littéraires afin d'en comprendre la hiérarchie par le repérage des chapitres et des paragraphes.
- Braille éphémère : pour des lectures plus courtes et des traitements plus

rapides de l'écrit.

Braille ou synthèse vocale. Dépend de l'objectif de lecture

- Braille: résumés, leçon à apprendre, règles d'orthographe et de grammaire.
- Synthèse vocale : lecture de romans, de messages qui peuvent être traités rapidement (méls).

De l'utilité de l'apprentissage du braille abrégé

Le facteur temps est important, l'abrégé en fait gagner, la vitesse de lecture est majorée, plus efficace, la prise de notes est plus rapide, tous ces éléments peuvent représenter un facteur favorable à la scolarisation en milieu ordinaire.

Même si la seule question du stockage important des données est devenue obsolète par l'accès aux données numériques, celle de la vitesse reste pertinente.

Des difficultés de cet apprentissage

Les modalités actuelles de scolarisation, rendent plus complexes cet apprentissage :

- Difficultés à mettre en place un apprentissage journalier pourtant nécessaire à l'acquisition d'automatismes indispensables.
- Difficultés à gérer en même temps un nombre de plus en plus important d'apprentissages.
- Difficultés à trouver des livres en braille intégral, le volume de ceux-ci est très conséquent, ils sont donc très difficilement manipulables.
- Difficultés liées à la manipulation de supports variés, document braille, bloc notes...
- Nécessité d'aménager le poste de travail.
- On constate très souvent des difficultés d'impression.
- Une maîtrise imparfaite du braille abrégé entraîne de la part des élèves des fautes de braille qui peuvent être prises pour des fautes d'orthographe.
- Inutilité d'envisager cet apprentissage pour des aveugles tardifs.
- Les élèves pratiquant peu le braille abrégé gagnent peu en rapidité d'écriture et de lecture.

Conclusion

Braille ou gros caractères ? Braille intégral ? Braille abrégé ? Braille papier ? Braille éphémère ? Synthèse vocale ?

Aucune réponse tranchée n'a pu, bien évidemment être apportée.

Cependant il est ressorti de tous ces échanges :

- Qu'il était important de proposer à l'élève le support le mieux adapté à la tâche qui lui était proposée.
- Que le maintien de la lecture en gros caractère pouvait se transformer en souffrance, et qu'il serait dans ce cas souhaitable d'inciter l'élève à aborder l'apprentissage de braille et à accepter de l'utiliser.
- Que bien que les élèves de 2009 soient très à l'aise avec les nouvelles technologies elles peuvent les leurrer et ne pas leur apporter l'intégralité des aides dont ils ont besoin.

Mais plusieurs constats ont été faits par rapport au braille abrégé :

- On ne l'enseigne pas partout.
- Les élèves rechignent de plus en plus à l'apprendre, l'attrait que suscitent les nouvelles technologies rendant la motivation des élèves concernés de plus en plus difficile.

Ces constats suscitent d'autres questions :

- Est-ce dû à la « *magie* » de l'informatique ?
- Est-ce une question d'organisation par rapport à la scolarisation en milieu ordinaire ?
- Est-ce dû au seul refus des élèves ?
- Est-ce dû au fait que l'élève n'est pas assez incité à l'apprendre et à l'utiliser ?

Ces questions restent posées et soumises à la réflexion de tous les professionnels de la déficience visuelle.

Mais il serait sans doute nécessaire qu'un consensus émerge de toutes ces réflexions pour que tous les élèves, au centre de ce problème, puissent bénéficier tout au long de leur scolarité des meilleurs outils d'apprentissages.



Le décret sur les droits d'auteur, état des lieux et perspectives

Sylvain Nivard
Ingénieur commercial
Administrateur du GIAA

Je suis Sylvain Nivard, ingénieur commercial chez IBM, je suis aveugle, ce qui m'a conduit à m'investir dans des associations, au GIAA ¹ dont j'ai été secrétaire général pendant assez longtemps, j'ai été ensuite sollicité par le CNPSAA ² pour m'occuper de la commission culture et à ce titre j'ai beaucoup investi dans différents chantiers liés à la culture en direction des aveugles, notamment :

- la franchise postale,
- l'audio description qui nous occupe encore beaucoup,
- les droits d'auteur.

Ce dernier chantier a démarré en 2003 et a nécessité une négociation d'assez longue haleine.

1. Un peu d'histoire

Tout cela est parti d'une directive européenne qui suggérait aux états de mettre en place une exception aux droits d'auteurs pour les personnes handicapées, elle n'était pas obligatoire mais la France était partante, pour bien en comprendre l'enjeu tentons une approche historique.

Une exception aux droits d'auteurs c'est le fait de pouvoir mettre en place des adaptations sans avoir à demander la permission aux éditeurs et sans avoir à payer les droits, mais le principe même de cette exception pour les personnes handicapées posait déjà des problèmes aux éditeurs qui craignaient que cela suscite un précédent, et que d'autres demandes émergent, par exemple sur les archivages, sur les bibliothèques, sur

1. GIAA : Groupement des intellectuels aveugles et amblyopes.

2. CNPSAA : Comité national pour la promotion sociale des aveugles et amblyopes.

les universitaires, sur d'autres demandes d'exception qu'ils pourraient recevoir, ce fut la première difficulté.

Nous en avons ajouté une deuxième en disant aux pouvoirs publics que nous accorder cette exception était une bonne chose, que cela permettait de créer un cadre légal, de combler un vide juridique, car il faut reconnaître que bon nombre d'associations ne fonctionnaient pas de façon très rigoureuse et adaptaient des documents sans en demander l'autorisation aux éditeurs, mais que la seule exception ne facilitait pas entièrement notre travail puisque nous étions malgré tout contraints de scanner les livres, ce qu'il nous faudrait c'est avoir accès aux fichiers sources.

Cette demande a suscité une grande inquiétude chez les éditeurs qui ont été effrayés à l'idée de voir leurs fichiers se promener, être *téléchargés* illégalement, comme cela était le cas dans le domaine de la musique, et de contribuer ainsi à l'effondrement total de l'industrie du livre déjà en grande difficulté.

Les négociations ont été longues, car le texte de loi général sur les droits d'auteur prenait en lui-même beaucoup de temps, elles ont eu lieu avec le ministère, le Syndicat de l'édition (SNE) qui a été très virulent, et les députés, il nous a fallu rassurer les participants quant aux risques imaginés par l'obtention d'une telle demande, mais nous avons fini par convaincre et l'article premier de la loi sur les droits d'auteurs du 1^{er} août 2006 a concrétisé notre demande.

2. La loi du 1^{er} août 2006

Elle prévoit, d'une part, l'exception pour les personnes handicapées et d'autre part, l'accès aux fichiers sources, ceci par l'intermédiaire d'un organisme qui devait être désigné par décret, car les uns et les autres ressentent la nécessité d'avoir un intermédiaire pour éviter de multiples demandes tant de la part des associations que de celle des éditeurs, nous étions favorables à la bibliothèque nationale qui avait une structure solide et des moyens importants, après de longues négociations elle a été finalement agréée ; est venue ensuite la désignation des associations qui allaient avoir le bénéfice de l'exception, et de celles qui allaient pouvoir bénéficier des fichiers sources, nous avons fini par obtenir une articulation à deux niveaux :

- un agrément simple pour les associations qui ne veulent que le bénéfice de l'exception, comme les donneurs de voix qui ne font que de l'enregistrement,
- un agrément plus évolué pour celles, moins nombreuses, qui veulent avoir accès aux fichiers sources.

Il semblait préférable que le choix des associations soit livré à la sagacité d'une commission bipartite avec cinq représentants des éditeurs et cinq représentants des associations.

La loi a été publiée en 2006, les décrets d'application sont parus trois ans plus tard en décembre 2008, la première commission s'est donc réunie pour la première fois en juin dernier avec cinq représentants de différents types d'éditions, un représentant du SNE, un représentant des auteurs compositeurs, un représentant des éditeurs de musique, un représentant

des éditeurs de presse, du côté des associations les sénateurs ont souhaité élargir le champ de la loi à d'autres handicapés, moteurs par exemple, qui ne peuvent pas avoir accès aux bibliothèques municipales et qui peuvent souhaiter lire depuis chez eux, il y a donc cinq représentants de différents types de handicap, deux sièges pour le CNPSAA, un siège pour l'APF (Association des paralysés de France), un siège pour une association en direction des sourds, un siège pour une association en faveur d'handicapés mentaux.

Le décret prévoit une présidence alternative, une année un représentant des éditeurs, une année un représentant des associations, nous avons obtenu d'assurer la première présidence et c'est Alain Lequeux qui a été élu président la première année.

On a commencé nos travaux en examinant une première vague d'agrément simples (exception aux droits d'auteurs) sept ont été examinés, quatorze sont en cour d'examen, nous envisageons en décembre de commencer l'examen plus complexe des demandes d'accès aux fichiers sources.

L'examen des agrément simples consiste juste à vérifier que l'association a bien une activité d'adaptation et qu'elle est bien une association à but non lucratif, les éditeurs ayant la crainte que cela empiète sur le secteur commercial et leur fasse une concurrence déloyale.

L'agrément pour les fichiers sources est plus compliqué car des fichiers vont se promener, et des garanties vont être demandées, sur la circulation de ceux-ci d'une part, mais également sur la circulation des fichiers adaptés, fichiers textes ou fichiers sons qui vont être créés à partir des fichiers sources initiaux. Des systèmes de sécurité vont devoir être mis en place afin de savoir ce que devient le fichier source et ce que devient le fichier adapté.

3. Questions

3.1. Les fichiers seront-ils tous exploitables ?

La loi est assez claire sur ce sujet, les fichiers doivent être ouverts et exploitables par les associations, pas de fichiers graphiques qui le sont difficilement, elle est moins claire sur un autre point : est-ce le rôle de l'éditeur de rendre les fichiers exploitables ou bien est-ce à l'organisme intermédiaire de le faire ?

On peut comprendre qu'au début les éditeurs ne soient pas préparés, donc insuffisamment organisés, les fichiers sont envoyés à l'imprimeur, retournés à l'éditeur pour des modifications, et au final c'est souvent l'imprimeur qui possède la version définitive, il faudra donc prévoir des ajustements pour que l'éditeur pense à conserver la dernière version et une version exploitable.

À ce sujet, un sénateur, dans la perspective de protéger les éditeurs a fait voter un amendement prévoyant que les fichiers sources devaient être demandés dans un délai de deux ans suivant leur dépôt légal.

3.2. Quand est-il des ouvrages scolaires ?

Nous en avons beaucoup parlé, même si la loi et les décrets n'en parlent

pas, il n'y a pas de dispositif particulier, les problèmes soulevés s'insèrent dans la loi, nous sommes conscients qu'il y aura toujours un gros travail d'adaptation en particulier en ce qui concerne les graphismes, les courbes et les cartes, mais le fait de ne pas avoir à travailler le texte apporte une nette amélioration.

3.3. Les établissements qui n'ont pas de support associatif ou les établissements publics pourront-ils aussi obtenir l'agrément ?

La loi parle d'organisme ou d'associations, tout organisme qui fait de la transcription peut bénéficier de l'agrément, le concept est assez large.

3.4. Existe-t-il des obligations quant à la forme finale du document adapté ?

Ce sera à l'appréciation de la commission, il n'y a pas obligation de résultats, mais il y a obligation d'apporter les moyens mis en œuvre pour sécuriser les fichiers, il n'y a pas de risque quant à la circulation d'un fichier, il faut porter l'effort sur l'accès à un stock de fichiers, les associations qui possèdent un grand nombre de fichiers n'ont pas toujours les moyens de le sécuriser, ce qui n'est pas le cas de la BNF.

Tout est question d'équilibre entre la sécurisation, nécessaire pour le respect des droits de propriété, et l'ouverture, indispensable pour l'utilisation des fichiers.

Les fichiers sonores et les fichiers braille ne poseront pas de problème, les fichiers en gros caractères retiendront l'attention de la commission, les éditeurs craignant que s'installe une concurrence avec les éditeurs de livres en gros caractères bien qu'ils soient peu nombreux

4. Conclusion

Ce fut un travail de longue haleine, un système assez complexe, nous espérons qu'il va bien fonctionner, mais il ne faut pas s'attendre à ce qu'il soit parfait dès le début, n'hésitez pas à nous faire remonter les problèmes que vous rencontrez sur le terrain car il est important pour nous de les prendre en compte.



Autour du braille et de l'informatique

Caty Cavallès

Enseignante spécialisée à l'IJA de Toulouse

Je ne suis vraiment pas la plus indiquée pour aborder un tel sujet : « *Le braille et l'informatique dans la vie sociale et professionnelle* ».

J'ai cependant accepté parce qu'il importait aux organisateurs que ce soit une personne aveugle qui s'exprime ; parce que, pendant douze ans, j'ai eu la chance de siéger à la Commission pour l'évolution du Braille français au nom du GPEAA (Groupement des professeurs et éducateurs d'aveugles et d'amblyopes), et donc, que j'avais un devoir envers cette instance ; parce qu'enfin, je souhaitais à ma manière en cette année du bicentenaire de la naissance de Louis Braille joindre ma voix au chœur des louanges qui encensent avec raison notre génial inventeur.

D'ailleurs, si vous me le permettez, c'est d'abord à Louis Braille que je vais m'adresser. S'il le pouvait, n'assisterait-il pas avec compétence et enthousiasme à nos Journées ? C'est bien l'un des nôtres, tous les écrits à son sujet l'attestent, il était animé par le désir ardent de transmettre son savoir, à des non et malvoyants comme à des voyants, animé par le désir d'enseigner.

Louis, tu as en face de toi aujourd'hui une personne qui, durant toute sa vie d'enseignante spécialisée, s'est efforcée depuis plus de trente ans (comme le temps file, file, file !) s'est efforcée d'ouvrir les jeunes et les moins jeunes déficients visuels à la connaissance en écrivant et en lisant en braille. J'éprouve, à l'égard de ton système, un attachement viscéral, indéfectible, charnel, et je n'ai eu de cesse de le faire partager à celles et ceux qui m'ont été confiés. Un peu comme une flamme que l'on allume et rallume, et qui se propage d'année en année.

Tu as donc devant toi quelqu'un de passionné, convaincu de l'efficacité de ton système anaglyptique, du plaisir indicible qu'il génère, et qui t'affirme sans ambiguïté que, quels que soient les progrès réalisés en informatique, aucune acquisition réelle ne peut se faire dans ce domaine, lorsqu'on souffre d'un très sévère handicap de la vue, si l'on ne possède véritablement le braille. La synthèse vocale peut aider, elle ne peut le remplacer.

Quel que soit donc le matériel que l'on utilise, aucun fantasme n'est permis. On ne peut faire l'économie d'apprendre et de maîtriser ton procédé, même et surtout plus encore si l'on poursuit des études ou une formation en milieu dit « ordinaire ». Ce qui est le cas de la majorité des déficients visuels à l'heure actuelle. Afin de pouvoir apprendre, comme n'importe quel élève, il ne faut pas être parasité par toutes les techniques spécifiques (braille, boulier, dessin en relief, etc.). Les équipes des Services d'aide à l'acquisition de l'autonomie et à l'intégration scolaire (S3AIS) sont là pour ça, et s'acquittent de ce travail d'apprentissage et d'adaptation, inlassablement, avec moult compétence.

Quand j'ai commencé cet exposé, Louis, j'éprouvais le syndrome de « *la page blanche* », j'imaginai ne rien avoir à dire. Et puis maintenant, je m'aperçois qu'il me faut prêter attention à ne pas faire trop de digressions, à ne pas emprunter de chemins de traverse.

En juin dernier, lorsque le sujet m'a été présenté, j'ai eu du mal à me faire une idée précise de son objet, tant les horizons sont vastes, tant je me sens peu apte à traiter la question. On m'a rassérénée en m'assurant que l'essentiel était un témoignage. Ce qui m'a grandement encouragée.

Louis, depuis mes vingt ans, j'ai enseigné à des personnes déficientes visuelles « *arcs-en-ciel* », à des enfants de la maternelle jusqu'à des adultes en réadaptation ou en formation professionnelle, à des garçons et filles sur les bancs de l'école, en établissement spécialisé comme en soutien en intégration scolaire, à des jeunes comme à des moins jeunes susceptibles de travailler ou de vivre en milieu protégé. Au fil des ans, j'ai acquis, en grande partie grâce à ma pratique pédagogique dans les premiers cycles, une approche très pragmatique et concrète: avant tout apprentissage, bien vérifier les bases, même les plus simples, sans quoi on ne peut véritablement asseoir de nouveaux et solides acquis.

Indubitablement, une telle approche me marque par rapport à l'informatique aujourd'hui, et ce d'autant plus que celle-ci est complexe, fascinante, envoûtante même, mais combien propice à être peut-être un « *miroir aux alouettes* ». Ne pas succomber à ces mirages, avoir un bon ancrage, me tenir ferme pour tenter de dominer cette intraitable sirène séductrice, m'efforcer de la dompter. Bien cerner, discerner, en quoi elle peut être utile. Ne pas me laisser embarquer sans voir où nous allons, fêtu dans le tourbillon. En percevant clairement les tenants et les aboutissants dans ce domaine, j'en appréhende la « *substantifique moelle* » et peux mieux, par là même, transmettre « *mon savoir* » avec clairvoyance et compétence.

Sache, Louis, que tu as affaire à une utilisatrice de base de l'informatique. Bien des participants, dans cette salle, sont plus compétents, plus aguerris, plus chevronnés que je ne le suis. Je ne conçois pas des programmes, je ne sais pas installer du matériel, j'ai souvent du mal à dominer les logiciels. Bref, s'il s'agissait de trouver « *la base de la base* », eh bien, c'est fait.

Mais, à partir du moment où je suis convaincue de l'apport, du bien fondé, de l'ouverture que peuvent offrir telle ou telle innovation, tel ou tel champ d'investigation, je m'accroche, je persévère, je ne me ménage guère pour vaincre ce qui ne manque jamais de m'apparaître comme un mont escarpé à escalader. D'ailleurs, une embosseuse ne se nomme-t-elle pas comme le point culminant de notre planète, Everest. J'y pressens comme une « *confirmation* ».

Donc, je ne vais pas jouer à l'experte, mais humblement te dire, Louis, comment je me sers de l'informatique et pour quoi faire.

Depuis mes débuts, j'ai eu en main trois blocs-notes, (que les Québécois nomment plus joliment « *preneurs de notes* »): un « *Visiobracaille* », un « *Braillelite* » et un « *Iris* ». De plus, au sein de l'équipe-ressources dont j'ai fait partie, j'ai découvert le « *Scriba* ». Oh! Je n'ai pas eu en main tous ces appareils immédiatement. Chacun de ces petits bijoux technologiques nécessite un apprentissage méticuleux, sérieux, quelque peu fastidieux, et je m'y suis attelée à chaque fois tel un tâcheron fort besogneux. Je potasse alors sans fin la documentation, j'expérimente à l'envi ma nouvelle acquisition, et j'essaie de comprendre au mieux comment m'en faire une alliée dont à la longue j'aurai du mal à me passer.

Ce qui me plaît, par exemple, dans l'« *Iris* », c'est qu'on peut utiliser la fonction de bloc-notes en abrégé, qu'il est possible d'accéder à des bibliothèques numériques comme celles d'« *Hélène* » ou de « *SESAME* », de lire des ouvrages « *Daisy* », de bénéficier d'un petit dictionnaire.

Je saisis cet exemple pour souligner combien la qualité de la formation dispensée est capitale, sans oublier le suivi incontournable, et ce dans tous les domaines de l'informatique. Ne pas demeurer seul devant un outil qui nous impressionne, nous stresse, nous angoisse même. Mais, avec un formateur qui se met à notre portée, apprivoiser cet univers inconnu, découvrir des possibles insoupçonnés, oser même s'aventurer. L'accompagnement à distance, les forums et les listes de discussion, les clubs informatiques associatifs typhlophiles sont également d'excellents soutiens.

Je me souviens que, les premiers temps que je me mettais aux commandes d'un ordinateur, je tremblais littéralement de commettre un impair, et peut-être (qui sait) de perpétrer l'irréparable. Les ponctuations sonores implacables de « *Windows* » me terrifiaient.

Je travaille donc, Louis, comme tu le ferais toi aussi, avec un ordinateur muni d'un éditeur d'écran, « *Jaws* » en l'occurrence. Mon « *preneur de notes* » se transforme alors en une indispensable plage tactile braille où les points 7 et 8 me fournissent des « *plus* » fort appréciables. À tout moment, il me suffit de poser les doigts sur ces cellules, et ces petits points saillants me « *parlent* », je vérifie l'orthographe, et j'éprouve sans nul doute le

même sentiment que toi lorsque, grâce à la mise au point de ton « *rectangle de lumière* », tu étais heureux d'orthographier les mots, contrairement au système de la « *sonographie nocturne* » de Charles Barbier.

Cette plage tactile est couplée avec une synthèse vocale qui permet une prise de connaissance plus rapide des documents. Pour la bureautique, j'utilise « *Éloquence* » extrêmement réactive, mais, la plupart du temps, je préfère les voix plus conviviales de « *Sayitpro* » que je combine selon les applications, ce qui donne un certain caractère ludique à mon installation. Claire, Cathy, Robert, Virginie, Julie et les autres me sont ainsi devenus d'une compagnie fort agréable.

Je possède un scanner avec un logiciel de reconnaissance de caractères. Je me rappelle que, lors de mes premiers pas, j'ai littéralement été émerveillée de numériser « *Jane Eyre* » et de pouvoir le lire immédiatement à l'aide d'« *Openbook* ».

Une occasion d'évoquer les logiciels spécifiquement dédiés. Certains peuvent être remplacés par des logiciels grand public, mais, à mon humble avis, ceux-ci permettent à des béotiens de pouvoir s'enhardir. Ce qui fut précisément mon cas. « *Openbook* », spécialement conçu pour des utilisateurs déficients visuels novices en informatique, a contribué à me « *décoincer* ». Il s'apparente à une « *machine à lire* » dont nombre de néophytes se servent sans trop de problème. Certes, à présent, je pourrais probablement faire appel à un logiciel du commerce tel « *Omnipage* ». Mais, est-ce négligence ou paresse, je lui reste pour le moment fidèle.

J'ai également la joie de bénéficier d'une embosseuse braille, une « *Basic D* » double face et du logiciel de transcription incomparable de « *Duxbury DBT* ». Cet équipement a complètement révolutionné mes pratiques. Finies, les interminables copies de textes à la Perkins! Et je ne me réfère en aucune manière aux longues et fatigantes transcriptions à la tablette, tels ces formidables copistes de la bibliothèque de l'AVH qui, pendant des décennies, nous ont permis de goûter au bonheur de lire.

Je peux présentement essayer de donner à chacun ce dont il a besoin, particulièrement aux « *brailleistes* » récents. Contes, recettes de cuisine, entrefilets de nouvelles locales, articles de sport ou de jardinage, récits de voyage, romans, fictions, sketches et blagounettes, mots croisés, poèmes en fleurs, modèles de tricot ou conseils pour les animaux... Il est plus aisé ainsi de tenter de réinsuffler l'exaltant plaisir de la lecture et, à travers elle, recouvrer la joie de toucher à nouveau l'écrit, l'orthographe, la pensée qui s'échafaude, se construit.

Louis, je suis certaine que tu t'enthousiasmerais face à la multiplication de tous ces centres de transcription, cette mutualisation des documents, ces échanges tous azimuts qui ont nécessité l'élaboration d'un Code Braille français uniformisé (CBFU) en 2006, suite aux accords de Casablanca de 2001. Pour avoir modestement participé à des séminaires de travail à ce sujet, je peux te dire que les experts qui ont concocté ce code de part et d'autre de l'Atlantique y ont mis à la fois savoir-faire, volonté inébranlable et amour infini de ton système en points saillants. Je me dois de ne pas oublier la publication du code mathématique et

de la nouvelle table informatique. Tu serais bien étonné aussi de voir la qualité et la teneur du diplôme de transcripteur que la Fisaf (Fédération nationale pour l'insertion des sourds et des aveugles en France) propose aujourd'hui afin que nous continuions d'avoir sous les doigts des textes dignes de toi.

Je suis sûre, Louis, que tu irais sur Internet, à l'assaut des sites de toute la planète, défiant les pubs intempestives, les flashes macromédia, t'arc-boutant pour surfer au mieux sur la « toile », appelant de tous tes vœux l'application de la norme WAI (Web Accessibility Initiative), souhaitant que peu à peu il y ait partout des versions textuelles des sites, pour t'informer sur les sujets les plus divers aux quatre coins de l'univers. Combien d'heures passerais-tu à flâner dans mille et un dictionnaires ! Tu commanderais des CD d'orgue en ligne, effectuerais tes courses de la semaine, consulterais ton compte bancaire. Tu t'abonnerais à *Vocale Presse* pour éplucher le *Monde* ou *Libération*.

Et puis, tu apprécierais la messagerie électronique, tu adresserais des courriels aux aveugles du monde entier qui solliciteraient des conseils sur la mise au point de l'alphabet braille dans leur pays. Tu sais, ces multiples échanges par mails favorisent extraordinairement la communication. Dans mon établissement, je pourrais avoir accès par ce moyen à toutes les notes d'information ; j'envoie, pour ma part, bilans et bulletins.

Toutefois, Louis, il convient de nuancer sérieusement ce tableau par trop idyllique. L'informatique pour les personnes handicapées visuelles revêt un coût exorbitant, le matériel et les logiciels spécialisés sont onéreux, la formation prohibitive. Des aides existent (Agefiph, MDPH...), mais lorsqu'on ne rentre pas dans un créneau, difficile de pénétrer dans ce monde pourtant si prometteur. En outre, dans cette jungle, que choisir ? Peu de sociétés mettent à la disposition des usagers des « *showrooms* » (salons d'exposition). Heureusement que le Centre d'évaluation et de recherche sur les technologies pour aveugles et malvoyants (Certam) a vu le jour sous l'égide de l'AVH. Dernièrement, j'ai pu ainsi me faire une idée plus précise sur les trois lecteurs/enregistreurs « *Daisy* » vendus par l'association Valentin Haüy.

On peut faire ses courses sur Internet, mais ne pouvoir régler sa commande, consulter son compte, mais être dans l'impossibilité d'utiliser un clavier virtuel... Il y aurait malencontreusement bien des exemples de ce type à citer.

Avant de conclure, Louis, je voudrais te faire part de deux incidents qui semblent anodins de prime abord, mais qui, si je n'étais pas en lien avec une personne ressource, m'empêcheraient d'utiliser à plein mon installation informatique. Pour un meilleur suivi de l'Iris sur mon ordinateur, j'ai voulu installer un nouveau pilote proposé par « *Eurobraille* », et là, plus de braille du tout, le pilote ne trouvait pas automatiquement le port com. Idem pour l'emboïseuse « *Basic D* » remise à jour, le pilote ne s'est pas installé du tout. Par chance, depuis près de treize ans, un technicien en informatique spécialisée assure l'entretien de mon matériel. J'ai presque

l'impression qu'il est comme un médecin à son chevet. Grâce à son savoir-faire, tout est revenu au beau fixe, mais j'aime mieux ne pas songer à ce qui serait arrivé sans son intervention.

À présent que j'ai récupéré mon embosseuse, je vais essayer de me servir du petit logiciel de transcription contenu dans la méthode d'apprentissage du braille de Nathalie Lewi-Dumont. Je n'ose croire que tout marchera comme sur des roulettes. On verra bien!

Comme tu peux le constater, Louis, le braille et l'informatique font bon ménage, l'essentiel étant de bien posséder le premier pour tenter de maîtriser convenablement la seconde. Tu peux être fier de ton invention. Quelle magnifique chance pour tous les aveugles du monde! Lorsque tu perdis la vue enfant, nul ne pouvait prévoir quel bien pour l'Humanité en sortirait. Une belle illustration du proverbe indien: « *Il y a toujours mille soleils à l'envers des nuages.* »

Je suppose, Louis, que tu accepteras volontiers, que tu approuveras même, que je profite de cette tribune pour lancer trois appels à mes collègues, à nos collègues.

Le premier, c'est pour que nous nous mobilisions résolument pour aider les personnes déficientes visuelles en recherche d'emploi à décrocher un boulot, y compris dans les centres d'éducation et de formation dans lesquels nous travaillons. À part quelques îlots comme l'AVH et l'INJA, l'embauche de non et malvoyants se raréfie dangereusement.

Le deuxième appel, c'est pour que, pendant les congés ou à la retraite, nous nous engageons à donner de notre savoir, de notre temps, aux handicapés de la vue des pays moins favorisés, au Maghreb, en Afrique francophone plus particulièrement. Animer des sessions de formation sur la psychopédagogie spécialisée, le nouveau code braille CBFU, l'abrégé, le dessin en relief, la locomotion, laissons-nous tenter et osons. Différents organismes sont prêts à nous missionner, la Commission de la Solidarité Internationale de Voir Ensemble dans laquelle je milite par exemple.

Enfin, le troisième appel consiste à faire les fonds de tiroir, de placard, à fouiller les caves, les greniers, toujours pour nos amis africains, à la recherche, dans nos institutions, de matériels inutilisés (thermoform, tablettes, Perkins, cubarithmes et cubes, bouliers, planches à dessin...), en quête de livres oubliés en bon état pouvant présenter un intérêt (romans, récits, documentaires, revues généralistes..). Merci là encore de ne pas manquer de me contacter ou de joindre l'association Voir Ensemble à Paris ou Yves Dunand, président de la CSI, qui travaille à l'Inja.

Louis, si tu étais parmi nous, je suis persuadée que, plein d'entrain, tu te retrousserais les manches et, sans plus tarder, tu attaquerais sans aucune hésitation ces trois chantiers.

Et vous, ici présents, pour ce que vous pourrez faire, par avance un grand et chaleureux Merci.

Pour vous exprimer toute ma gratitude, à toi Louis qui as fait preuve de beaucoup de patience à mon égard, et à vous les collègues qui m'avez écoutée, qui entendrez mes différents appels, je termine en vous offrant

deux courts poèmes composés à l’occasion du Bicentenaire, lors du concours littéraire Diarra Siaka. Aucun d’entre eux n’a été primé, mais, pour ne rien vous cacher, c’étaient mes préférés. Les voici en toute simplicité, avec infiniment d’amitié.

Point à point.

Point à point, lettre à lettre, ligne à ligne, les doigts
cheminent sur la page bosselée.
Point à point, mot à mot, phrase à phrase, les doigts
éclairent le chemin cabossé.
Point à point, les doigts illuminent l’OBSCURITÉ.

Pierre Le Brun

Tambourinographie

J’aime jouer du Braille
Je saute à cloche-doigt
Parmi les sons sonnailles
Et pioche petits pois.

Envolées mes idées
Colibri à six touches
Musique de papier
Danse à pattes de mouche.

Je libère en cadence
Les gri-gri de mes mots
Les fureurs que je pense
Mes fleurs et mes cadeaux.

Joyeusement écrire
Lyre lire ébloui
Joyeusement te dire
Bisou 2009, Louis!

Ève Allard



Le web et le braille

Stéphane Hagues

Professeur de bureautique à l'Inja

En tant qu'ardent défenseur du braille depuis toujours, j'ai accepté avec plaisir l'invitation qui m'a été faite de communiquer sur le braille et le web. À travers un bref rappel historique de l'évolution des systèmes informatiques et de nos aides techniques, je tenterai donc ici de démontrer que le braille est indispensable à une bonne compréhension des contenus et que le vocal ne saurait s'y substituer, tout en posant les limites de l'utilisation de ces deux modalités.

Le web arrive en France dès le début des années quatre-vingt-dix. À cette époque, un système d'exploitation domine très largement le marché : le système MS-DOS, exclusivement basé sur du texte, avec lequel chaque commande doit être entrée au clavier. C'est également au début des années quatre-vingt-dix qu'arrive très timidement Windows 3.11, première interface graphique de Microsoft à connaître un succès relatif auprès du grand public, et qui s'est, disons-le honnêtement, très largement inspirée de sa petite sœur existant chez Apple depuis déjà un certain temps.

Le public déficient visuel accède déjà au système MS-DOS et aux différents logiciels depuis quelques années grâce à des synthèses vocales et des plages braille. Souvenez-vous de la synthèse vocale Electrel et de son logiciel Sonolect, ainsi que du Versabaille, l'une des premières plages braille datant du tout début des années quatre-vingt. L'arrivée des interfaces graphiques n'est alors pas sans susciter certaines inquiétudes auprès du public déficient visuel. Les pessimistes, dont je faisais partie à l'époque, voyaient déjà étouffée dans l'œuf la petite révolution qui

était en train de naître en développant notre autonomie et en offrant des perspectives d'emploi dans un nouveau secteur prometteur. Fort heureusement, la suite nous a prouvé le contraire, et je suis très heureux de m'être trompé sur ce point.

Avec l'arrivée des interfaces graphiques, les aides techniques doivent s'adapter. Parallèlement à Windows 3.11, les premiers lecteurs d'écran graphiques pour déficients visuels arrivent sur le marché. Ils s'appellent Outspoken, Window Bridge, sans oublier Visiobracaille pour Windows et son module Netbraille, l'un des plus performants, créé par Unilog, société française à l'origine du célèbre Visiobracaille. Oh, nous sommes encore loin des performances de nos lecteurs d'écran actuels. Ce ne sont que les premiers balbutiements, et l'environnement graphique est pour nous très déstabilisant: il remet en effet complètement en question nos façons de travailler, puisqu'il est fondé non plus exclusivement sur un apprentissage par cœur de commandes, mais sur une représentation bidimensionnelle qui, si elle est bien moins austère que MS-DOS et considérablement plus facile à appréhender pour les voyants, nécessite en contrepartie une bonne représentation mentale et une capacité d'abstraction pour les déficients visuels.

Et le web dans tout cela ? Eh bien il n'est pas en reste, et nous pouvons déjà faire nos premiers pas sur la toile. L'un des premiers fournisseurs d'accès en France, sinon le premier, s'appelle Compuserve, et nous pouvons l'utiliser avec les premiers navigateurs texte pour MS-DOS comme Lynx ou Nettamer. Sous Windows 3.11, certains lecteurs d'écran proposent eux aussi un accès très limité au navigateur graphique de Compuserve, mais il faudra attendre 1996 environ pour voir Internet Explorer et Netscape accessibles avec l'arrivée en France de la première version de JAWS, la version 1.21, et le module Netbraille dont je parlais plus haut. Dans tous les cas, les solutions proposées offrent une compatibilité à la fois avec les synthèses vocales et les plages braille du moment.

À cette époque, à l'instar des interfaces généralement très dépouillées, les pages web sont pour la plupart réduites à leur plus simple expression puisque dans la majorité des cas, elles sont totalement dépourvues d'images et constituées exclusivement de texte. Génial ! Beaucoup plus facile de naviguer pour un déficient visuel ! Penserez-vous sans doute. Eh bien pas du tout, et ce, pour diverses raisons, que je vais tenter d'expliquer.

Que l'on en ait une approche visuelle, braille, vocale ou multimodale, un constat universel s'impose: les pages web sont faites par définition pour être lues, et ne sont donc pas modifiables. Puisqu'elles ne sont pas modifiables, aucun curseur n'est présent à l'écran, et les flèches de direction n'ont donc aucun effet dans la navigation. Pour se déplacer au sein d'une page web, la personne voyante se sert donc de sa souris en cliquant sur les barres de défilement. Quid du non-voyant ? Là est tout le problème. Je pense que, tout comme moi, la majorité des déficients visuels qui ont connu cette époque s'accordera à le dire: naviguer sur le web à

l'aide d'une seule synthèse vocale relevait du parcours du combattant et s'apparentait à une véritable prouesse. Nous en avons eu des maux de tête à tenter pendant des heures de décrypter, analyser, comprendre la structure des pages! C'est ici qu'intervient notre précieuse plage braille. Mais avant d'aller plus loin, je pense qu'afin de bien comprendre les difficultés auxquelles nous sommes confrontés, les néophytes apprécieront que l'on s'attarde un peu sur son fonctionnement.

La plage braille peut être assimilée à une fenêtre se déplaçant sur l'écran afin de le scruter et d'en afficher les informations. Plus besoin de curseur donc, puisque les touches de commande prévues à cet effet nous permettent de parcourir l'écran de gauche à droite et de haut en bas. Mais les choses ne sont pas si simples. Comme je viens de le dire, la plage braille est comparable à une fenêtre se déplaçant sur l'écran. Ceci signifie que, contrairement à vous qui travaillez en noir et pouvez appréhender chaque ligne de l'écran dans sa globalité, nous n'en percevons qu'une petite partie à la fois. Alors que le nombre de caractères affichés sur une ligne d'écran varie selon des paramètres tels que la police, sa taille et la résolution, le nombre de caractères affichés sur une plage braille est fixe, compris entre 20, 40 et 80 caractères selon le modèle, même s'il existe aujourd'hui des modèles alternatifs. Clairement, ceci revient à dire que, pour un non-voyant, une ligne se lit en séquences variant selon le nombre de caractères pouvant être affichés par une plage braille. Afin d'illustrer mon propos, je vais prendre un exemple concret.

Prenons par exemple la phrase : « *Nous assistons actuellement à la dernière des trois journées du GPEAA pour cette année* ». Sur une plage braille de vingt caractères, l'élève pourra lire : « *Nous assistons actue* », soit les vingt premiers caractères. Sur un afficheur de quarante caractères, il lira : « *Nous assistons actuellement à la dernière* ». Afin de lire la suite de la phrase, il faudra dans les deux cas recourir à une commande permettant de se déplacer vers la droite.

Vous en conviendrez tous, ceci est plutôt troublant pour un élève débutant. Il doit en effet comprendre qu'en utilisant cette commande, la plage braille se déplace à la fois horizontalement vers la droite, afin de lui permettre de lire toute la ligne courante, et verticalement, puisqu'elle descend pour passer à la ligne suivante une fois l'intégralité de la ligne lue.

Et ce n'est pas tout. Arrivé en bas de l'écran me direz-vous? L'élève va tomber sur la ligne de statut, comme celle que l'on trouve notamment dans Word, indiquant entre autres le numéro de page et de ligne. Il doit donc bien comprendre qu'il s'agit d'une ligne d'information à dissocier du contenu proprement dit. Pour poursuivre sa lecture, il devra donc faire défiler l'écran à l'aide de la touche PAGE SUIVANTE du clavier, puis repositionner la fenêtre de lecture braille en haut de l'écran et recommencer la gymnastique. Ces exemples démontrent clairement pour l'élève débutant toute la difficulté du travail mental à accomplir pour conceptualiser la topographie d'un écran d'ordinateur, en appréhender les dimensions et se faire une image aussi précise que possible du contenu affiché.

Maintenant que les choses sont plus claires, du moins je l'espère, revenons aux pages web. Même si les choses peuvent vous paraître un peu compliquées au début, la lecture à l'aide d'une plage braille est aisée pour qui en comprend et en maîtrise le fonctionnement et possède une bonne représentation mentale. Nous sommes au début des années quatre-vingt-dix, avec des pages web relativement simples. Lorsque la topographie de la page est linéaire, ceci arrive, la lecture est un délice, le braille constituant un moyen rapide et efficace de prendre connaissance du contenu. Oui mais voilà ! Certaines personnes à l'imagination fertile ont eu la brillante idée d'écrire des pages en colonnes. Oh, je ne doute pas que ce soit esthétique, mais percevez-vous le degré de difficulté supplémentaire rencontré pour les brailleux ? Je vous rappelle qu'à l'origine, seule une portion de ligne est affichée. Avec l'ajout de colonnes, nous avons toujours une portion de ligne, mais avec en plus, sur chacune de ces portions, des contenus différents correspondant aux colonnes. Prenons par exemple la page web d'un journal affichant l'actualité du jour sur deux colonnes. Sur la colonne de gauche, la météo ; sur la colonne de droite, les cours de la bourse. Vous commencez à présent à comprendre l'inconvénient d'une lecture linéaire : les nuages attendus sur Paris vont s'emmêler avec la chute vertigineuse de l'action Eurotunnel. Et dans cet exemple, je n'ai pris qu'une page à deux colonnes. Alors comment contourner le problème dans ces conditions ? Pas vraiment de solution. Les plus avertis, ou les plus inconscients, je ne sais pas, procédaient à une lecture linéaire en essayant de reconstituer les phrases ligne à ligne pour chaque colonne et ainsi redonner du sens aux articles, mais ceci demandait une concentration redoutable et ne pouvait pas être effectué des heures durant car il fallait faire preuve d'une vigilance redoutable pour dissocier chaque colonne et en préserver le sens. Les autres lisaient les colonnes une à une et remontaient en haut de la page pour passer à la suivante, ce qui n'était guère plus facile. S'il n'y avait aucune difficulté pour la colonne de gauche, comment localiser correctement la colonne du milieu sans risquer de se perdre ou de la confondre avec une autre ? Jusqu'à la fin des années quatre-vingt-dix, plutôt que des navigateurs graphiques et des lecteurs d'écran sous Windows, la grande majorité des utilisateurs non-voyants préférera de loin employer des navigateurs texte comme Lynx ou Nettamer.

Côté lecteurs d'écran graphiques, la petite révolution arrive à la fin des années quatre-vingt-dix, avec JAWS version 3.5 et l'introduction du curseur virtuel. Grâce à cette nouvelle fonctionnalité, le contenu HTML est automatiquement détecté, et un curseur propre à JAWS est alors généré, permettant ainsi de se déplacer dans une page web de la même manière qu'on le fait dans un traitement de texte. La lecture devient alors très aisée, puisque toutes les commandes de déplacement habituelles sont également rendues disponibles. Il est donc possible de se déplacer de caractère en caractère, de mot en mot, de ligne en ligne etc. De même, nous pouvons désormais sélectionner du texte grâce aux commandes classiques afin de le coller dans une autre application, ce que les utilisateurs voyants pouvaient faire depuis toujours mais qui manquait cruellement chez nous.

Côté colonnes, le problème est également résolu. Lorsqu'une page comprend plusieurs colonnes, elle est automatiquement « décolonisée » de manière à en assurer une lecture logique, autant que faire se peut. Cette « *décolonisation* » comporte effectivement des limites, en fonction de la manière dont la page a été écrite par le webmaster, mais dans l'ensemble, ceci fonctionne plutôt bien. Si je reprends ma page à deux colonnes, comprenant la météo sur la colonne de gauche et les cours de la bourse sur la colonne de droite, la deuxième colonne sera placée sous la première, de sorte que je pourrai lire chaque colonne une à une sans aucun risque de confusion. Ceci vaut également dans le cas de tableaux. En effet, les tableaux, laissés tels quels, ne sont pas sans poser de difficultés. Ceci est particulièrement vrai pour les grands tableaux de chiffres où la lecture demande une concentration extrême car, à mesure que l'on progresse et qu'on s'éloigne des titres de colonnes, on ne sait plus à quelle colonne sont rattachés les chiffres lus. Ceci est d'autant plus vrai pour une lecture en séquence sur une plage braille de quarante caractères puisque chaque ligne est découpée en plusieurs portions. Afin d'améliorer la lisibilité des tableaux, les colonnes sont donc placées l'une sous l'autre. Prenons par exemple le tableau à trois colonnes suivant : Produit, Prix HT, Prix TTC. Sur chaque ligne, ne figurera qu'une seule colonne : la colonne 1, puis la colonne 2, puis la colonne 3, puis à nouveau la colonne 1 et ainsi de suite, de sorte que nous pourrons lire successivement le nom du produit, son prix HT et son prix TTC sans aucune équivoque possible.

À cette batterie de nouveautés importantes, viennent se greffer tout un tas de fonctionnalités qui continuent à évoluer aujourd'hui. Il est maintenant possible de catégoriser en listes les différents objets d'une page web comme les liens, les titres, etc., de manière à se déplacer très rapidement d'un élément à l'autre. Si l'on connaît bien le site, on peut ainsi se positionner directement sur le lien ou le titre qui nous intéresse. Ces différents objets sont également identifiables en braille (un lien sera par exemple repéré par les caractères Ln le précédant, un bouton par Btn), permettant ainsi une bonne compréhension de la page et une lecture facile et agréable.

À mesure que les aides techniques ont évolué, le support du braille n'a jamais été laissé pour compte et est devenu toujours plus performant. L'argumentaire trop simpliste, parfois développé çà et là, consistant à prétendre qu'un retour vocal offre une meilleure appréhension de la structure d'une page web qu'une lecture braille est donc aujourd'hui totalement caduque et obsolète. Je pratique quotidiennement la navigation sur Internet exclusivement en braille, sans la moindre aide vocale. Mais je souhaiterais aller encore plus loin dans mon raisonnement, en affirmant haut et fort qu'aujourd'hui, encore plus qu'avant, le braille est devenu indispensable à une bonne compréhension des pages web.

En effet, si les aides techniques savent évoluer en permanence afin de nous offrir le meilleur confort d'utilisation, parallèlement, l'informatique évolue également dans sa globalité. Chaque année, ce sont de nouvelles versions logicielles, de nouveaux systèmes d'exploitation toujours plus

puissants (on attend Windows 7 ce 22 octobre). En contrepartie, nos aides techniques doivent donc constamment relever de nouveaux défis. Parmi les évolutions notables de l'informatique, et plus particulièrement la programmation, figurent justement les techniques de composition des pages web et leur contenu. Si dans les débuts, les pages web étaient pour ainsi dire écrites en HTML et constituées de texte statique, elles sont aujourd'hui dynamiques (c'est-à-dire que leur contenu s'adapte en temps réel en fonction des données que vous saisissez, lorsque vous recherchez un horaire de train par exemple) et composites puisque, outre le HTML, elles associent des contenus mixtes tels que du son ou de l'image. Or, nous le savons tous, les images nous sont inaccessibles; sauf si elles portent un nom. Bien sûr, dans ce cas, nous ne pourrions toujours pas appréhender l'image, mais nous saurons au moins qu'elle est présente sur la page. Cette fonctionnalité consistant à « baptiser l'image » est disponible depuis bien longtemps et n'a absolument pas été pensée pour nous. À l'époque, souvenons-nous qu'il n'est pas question de haut débit. Les connexions sont lentes, afficher une page surchargée d'images prend énormément de temps, et donc, coûte cher. Pour gagner du temps, les navigateurs avaient donc prévu une fonctionnalité permettant de ne pas charger les images, mais de n'en afficher que les espaces qui leur étaient normalement réservés. Si le site avait bien été écrit, le fait de passer la souris sur l'un de ces espaces affichait le nom de l'image. Nos lecteurs d'écran ont par la suite tiré parti de cette fonctionnalité, ce qui nous permet aujourd'hui, lorsque le site est bien écrit, d'avoir une vue optimisée de l'ensemble de la page puisque nous pouvons appréhender tous ses éléments. Or, je vous rappelle que cette fonction avait été pensée à l'époque du bas débit et était destinée aux connexions lentes. Elle est donc rendue aujourd'hui complètement inutile. Donc, sauf s'il est sensibilisé au handicap, pourquoi un webmaster perdrait-il son temps à baptiser les images des pages web qu'il écrit? Ceci explique qu'aujourd'hui, un grand nombre de pages web comporte des images non nommées. Nous abordons ici de plain-pied la notion d'accessibilité. La présence d'images non nommées rend en effet le site beaucoup moins accessible. Dans de tels cas, sans entrer dans des détails trop techniques, nos lecteurs d'écran affichent le nom interne de l'image, qui est en fait un nom de fichier totalement incompréhensible pour le béotien. Mais je vous rassure, ce nom restera la plupart du temps totalement incompréhensible, même pour la personne la plus expérimentée, surtout s'il est prononcé par une synthèse vocale. Encore une fois, le braille offre dans ce cas de figure précis un confort de lecture supplémentaire. Pour peu que les images aient un nom de fichier à peu près explicite et que le lecteur ne soit fâché ni avec la logique ni avec l'Anglais (les noms de fichiers sont souvent écrits en Anglais afin d'éviter les problèmes d'accents), le braille lui permettra d'en avoir une vue globale et immédiate, une bien meilleure compréhension, une moindre frustration, et donc une capacité d'analyse accrue et plus rapide.

J'ai démontré jusqu'à présent la supériorité du braille pour la navigation sur Internet, couvrant ainsi l'aspect structurel. Mais arrêtons-nous quelques minutes sur la lecture de documents. Ici, nous dépassons

largement le cadre du web. Comment peut-on prétendre qu'une synthèse vocale offre les mêmes avantages, le même confort de lecture que le braille? Le braille est au déficient visuel ce que le noir est au voyant. Il nous permet, par une lecture régulière, de préserver notre orthographe tout en nous enrichissant de nouveaux mots. Tentez cette expérience avec une synthèse vocale, et vous constaterez avec le temps une dégradation exponentielle de vos performances à l'écrit.

De même, un document est correctement articulé par sa ponctuation. De leur côté, les voix de synthèse ont, il est vrai, considérablement évolué dans leur interprétation des textes. Leur lecture est aujourd'hui quasi naturelle, et elles marquent correctement les intonations, distinguant clairement un point d'un point d'exclamation par exemple. Mais il est de petites subtilités, telles les propositions incises entourées de tirets, ou des passages mis entre parenthèses, qu'elles sont incapables de reproduire, sauf si vous les paramétrez pour lire toutes les ponctuations. Mais à ce moment-là, je doute fort que la lecture d'un roman d'amour dont les dialogues seront ponctués de « *virgule, point d'exclamation, point d'interrogation, point* » etc. vous procure autant de plaisir que si vous l'aviez lu de manière naturelle. Et que dire des documents techniques de plusieurs dizaines de pages qui demandent un haut degré de concentration, dont la lecture avec une voix de synthèse vous assure une bonne migraine pour le reste de la journée? Je le réaffirme aujourd'hui, pour ce genre de documents, rien ne saurait remplacer le braille.

Dès lors, on peut s'interroger sur la place et la répartition de ces deux modalités dans notre système de lecture. Je considère qu'employées judicieusement, elles ont toutes deux droit de cité, mais elles répondent à des contraintes différentes. La première d'entre elles est le prix des afficheurs braille, extrêmement prohibitif et dissuasif pour le particulier, ce qui explique leur présence majoritairement dans des environnements professionnels. La seconde est liée à l'âge. De fait, l'apprentissage du braille, comme tout autre apprentissage, s'effectuera d'autant plus facilement que la personne est jeune. C'est pourquoi son utilisation par nos élèves ne constitue nullement un obstacle mais au contraire, est un atout majeur. Enfin, dans une société où tout est lié à la rentabilité, à la communication et aux challenges, la prise de connaissance rapide d'informations délivrées quotidiennement par e-mail est une nécessité absolue, sous peine d'être marginalisé par rapport à ses collègues. Dans une telle perspective, ces informations étant ponctuelles et ne nécessitant pas de connaissances particulières, seule l'utilisation d'une lecture vocale saura répondre à ces impératifs par sa rapidité. *A contrario*, comme je le soulignais plus haut, la lecture d'un livre, ou d'un document technique requérant une attention particulière fera obligatoirement appel au braille.

Que ce soit à l'aide d'une plage braille ou d'une synthèse vocale, l'accès à Internet pour un non-voyant n'est pas nouveau puisqu'il date, comme pour les voyants, du début des années quatre-vingt-dix. Mais peut-on

prétendre que les évolutions technologiques nous ont permis de jouir d'un plus grand confort d'utilisation, au même titre que le commun des mortels ? Certainement pas. Les défis ont toujours existé ; seule leur nature a changé. Si les interfaces graphiques ont gommé certaines difficultés, elles en ont fait naître de nouvelles. Ainsi, nous avons progressivement glissé d'une approche purement structurelle, faisant notamment intervenir la gestion des colonnes, vers une problématique plus complexe mettant en jeu divers facteurs appelant la notion d'accessibilité. J'aimerais donc une fois pour toutes devant cette assemblée tordre le cou à une légende. Au cours de vos discussions, vous entendrez peut-être parfois certaines personnes, déficientes visuelles ou non, habituées à naviguer sur le web ou travaillant dans le secteur de l'accessibilité, vous dire que la navigation sur Internet est aujourd'hui un jeu d'enfant et qu'il est désormais possible d'accéder à la quasi-totalité des sites. Or, la navigation sur Internet fait appel à des processus extrêmement complexes mettant en relation capacité d'abstraction, représentation mentale et mise en œuvre de la pensée logique. Mon intention n'est pas ici de faire du prosélytisme. Mais, même dans le cas d'une accessibilité optimisée, il convient de garder à l'esprit que la densité des informations généralement contenues sur les pages nécessite une grande habileté et une habitude de navigation qui n'est pas à la portée de tous. Les bannières publicitaires, les « *pop-up* », les rafraîchissements d'écrans qui ramènent systématiquement le curseur en début de page et nous font perdre notre position initiale, les liens mal nommés, les cadres, les interfaces très mal gérées par nos lecteurs d'écran, comme le flash, sont autant d'obstacles pour des élèves connaissant des difficultés cognitives. Contrairement à la lecture visuelle qui est synthétique et donne instantanément accès à l'information recherchée, la lecture tactile est séquentielle et ne nous permet pas de passer spontanément d'un bloc de texte à un autre. Mais le braille reste indéniablement le vecteur de communication le plus efficace puisqu'il préserve l'orthographe, la structure et l'analyse.



Conclusion des 45^{es} journées pédagogiques du GPEAA

Marie-Luce Garapon
Présidente du GPEAA

L'objectif de ces journées était de rendre hommage à Louis Braille dont nous célébrons le bicentenaire de la naissance au travers du thème de la communication liée à la déficience visuelle : communication écrite rendue accessible aux non voyants grâce à l'utilisation du braille, communication visuelle souvent perturbée mettant en scène des stratégies compensatoires indispensables.

Pour y parvenir nous avons d'abord abordé les aspects généraux de la communication, approche générale, puis plus ciblée sur l'élaboration du langage et enfin sur les difficultés liées à la déficience visuelle.

Nos journées se voulant pédagogiques la communication a ensuite été évoquée au travers des interactions au sein d'une classe puis en situation d'apprentissage, où s'affirme la nécessité pour nos élèves de passer d'une modalité sensorielle à une autre.

Mais nous n'avons pas oublié l'incontournable utilisation des récentes technologies à travers l'utilisation de l'informatique et du web.

Reprenons quelques propos glanés au cours de ces journées :

La façon dont nous communiquons avec autrui va dépendre de la façon dont nous nous le représentons et nous ne pouvons pas nier l'importance de la vision dans la représentation mentale,

Le manque de communication génère la peur.

La connaissance doit être sensorielle, le langage peut compenser le

manque d'informations visuelles,

Ce qui porte la pensée est la langue, mais la langue dépasse l'œil,

En vue d'une bonne gestion de la communication non visuelle la verbalisation est essentielle, c'est par la parole que l'aveugle y parvient, le langage devient alors l'instrument de connaissance du monde extérieur,

Il nous a été rappelé que dans notre culture la vue revêt une telle importance que les mots œil, voir, regard ont pris une grande extension emprunte d'un symbolisme particulier : ne dit-on pas faire un clin d'œil mais avoir le mauvais œil, caresser du regard mais aussi fusiller du regard.

Pour conclure ces journées je vous propose, comme l'a fait l'une de nos intervenantes, de m'adresser directement à Louis Braille :

L'utilisation de l'informatique et l'accès à internet ont considérablement élargi le champ des connaissances accessibles aux personnes déficientes visuelles, mais ton système de lecture et d'écriture reste unique, irremplaçable et demeure le mode de communication le plus efficace.

Je vous remercie pour votre présence et espère vous revoir l'année prochaine.

Je déclare closes les 45^{es} journées pédagogiques du GPEAA.



Actes des 45^{es} journées du GPEAA
Communication et déficience visuelle : de Louis Braille à nos jours
Sous la direction de Michèle Collat. Octobre 2010.



GPEAA

**Groupement des professeurs et éducateurs
d'aveugles et d'amblyopes**



Bicentenaire de la naissance de Louis Braille
15-16-17 octobre 2009, Inja Paris